أ.د. إبراهيم محمد إبراهيم
أ.د. عبد الراضى إبراهيم محمد

استراتيجيات تعليم الكبار
فى المناطق الأكثر احتياجا

مكتبة الأنجلو المصرية



إسم الكاتب : أ.د. إبراهيم محمد إبراهيم ، أ.د. عبد الراضى إبراهيم محمد

إسم الكتاب : إستراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر إحتياجاً

النـــــاشر : مكتبة الأنجلو المصرية

تنسيق وكمبيوتر : ميجا سنتر

طبـــــاعة : محمد عبد الكريم حسان

رقم الايداع : 15930 لسنة 2000

«أصبح الاعتراف بالحق في التعلّم يشكل تحديا كبيرًا للبشرية أكثر من أي وقت مضى .

والحق في التعلم هو :

الحق في ممارسة القراءة والكتابة .

والحق في طرح الاسئلة والتفكير .

والحق في التحصيل والابداع .

وحق الانسان في فهم بيئته وفي تدوين التاريخ .

والحق في الاستفادة من المواد التعليمية .

وحق المرء في تنمية مهاراته الفردية والجماعية . . . »

مستل من الاعلان الذي أقره بالاجماع المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار - باريس في ٢٩ مارس ١٩٨٥م .



بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

إن التحدى الذى يواجهنا ونحن على أعتاب الألفية الثالثة هو حتمية أن يتحول مجتمعنا المصرى إلى مجتمع تتفاعل فيه ثلاث قوى ، العلم ، التكنولوچيا ، التنمية البشرية ، وذلك لإحداث تقدم نوعى قابل للبقاء وقادر على التجديد لإحداث التنمية ، ومن ثم يمكن التوجه نحو ما يواجهنا من مخاطر تتمثل فى السباق الحضارى ، وتحدى مظاهر العولمة دون خوف أو شعور بالنقص من سيطرة قوة عظمى على كياننا القومى - سياسيا واقتصاديا وعلميا وثقافيا-، فالمقومات التى نواجه بها العولمة المسيطرة وتضعنا فى مصاف العولمة المشاركة تكمن فى رباعية «الإنسان ، والآلة والموارد المادية والمالية» ، وهى ما يطلق عليها 4MS (Man. Machine. Material. Money) .

وإذا كانت العلوم الإنسانية والاجتماعية التى تبحث فى كنه الإنسان وحاجاته وعلاقاته وخصائصه ، وطباعه قد نشطت فى الآونة الأخيرة لتكشف لنا عن حقائق جديدة تهدف إلى رفاهية الفرد ورقيه ، فإن أهدافها هذه لن تتجاوز حدود الأمل ما لم تقترن بجهود أخرى لدراسة البيئة التى تشكل الفرد .

لقد كان الاعتقاد حتى أوائل القرن العشرين أن الاهتمام ينبغى أن يتركز على الفرد أولا ، على اعتبار أن الفرد الصالح يستطيع أن يكون المجتمع الصالح . وهذا حق . . . . ولكن ليس كل الحق ، لأن الفرد لا ينشأ صالحا فى مجتمع مريض ، كما أن هناك عاملاً آخر يجعل لدراسة البيئة مكانتها ، ويتمثل فى التغير الحادث فى دور الأسرة ، فبعد أن كانت لها وظائف متعددة ومتنوعة ربطت إليها الفرد بأكثر من رباط ، تقلص دورها الآن وأصبحت المؤسسات المجتمعية تقوم ببعض أدوارها ، وباتت الأسرة «معولة» لا تستطيع ان تعتمد على نفسها - كما كان فى الماضى - بل تستمد مقومات حياتها من المؤسسات المجتمعية ومواردها . ويزداد الاهتمام الآن بالربط بين حاجات الفرد وما ينبغى أن تكون عليه حالة البيئة ، ومن ثم يصبح السؤال كيف يمكن التعرف على هذه الحاجات ، وكيف نرسم الخطط لإشباعها ؟ إن الإجابة تتطلب منا دراسة نوعية الأفراد ، وكذلك الخدمات اللازمة لهم ، ومن خلال دراسة البيئة ومواردها ، ومؤسسات الخدمات فيها ، يمكن أن نصل إلى ثلاث نتائج :

١ - مواءمة الخدمات لاحتياجات سكان البيئة .

٢ - زيادة الخدمات عما يحتاجه السكان .

٣ - قصور الخدمات عمايحتاجه السكان .

والنتيجة الأولى نادرة الحدوث ، بينما الثانية فإنها إلى النظرية أقرب منها إلى الواقعية لأن حاجات الناس لا تحدها حدود ، وكلما ارتقى المجتمع ونمت موارده ظهرت حاجات جديدة ومشاكل أخرى ، وهكذا . أما النتيجة الثالثة فهى الشائعة ، وخاصة فى مجتمعات معينة يطلق عليها فى الوقت الراهن العشوائيات ، أو المناطق الأكثر احتياجاً والتى تعانى بصفة خاصة من الفقر والتهميش الاجتماعى .

ومن هذا المنطلق يحاول هذا الكتاب إيلاء المزيد من الاهتمام بنشأة وتطور المناطق الأكثر احتياجاً فى القاهرة ، والظروف البيئية التى يعيش فيها بعض سكان هذه المناطق ، والفرص التعليمية المتاحة لهم ، ومدى الاستفادة منها ، ومحاولة ايجاد مداخل تعليمية جديدة على اعتبار أن بعض سكان هذه المناطق يرى فى التعليم فرصة ذهبية للحراك الاجتماعى وبالتالى التخلص مما هم فيه من فقر وتهميش ، بينما يستسلم البعض الآخر لما هم فيه لعدم وعيهم بالفرص المتاحة لهم .

ويقع الكتاب في بابين : الأول بعنوان المناطق الأكثر احتياجاً البيئة الانسان التعليم ويجمع فصول الباب الأول خيط واحد يبدأ بنشأة القاهرة وتطورها حتى باتت تواجه المأزق العشوائى . أما الفصل الثانى فيتناول لماذا ينبغى الاهتمام بالمناطق الأكثر احتياجاً . ويتناول الفصل الثالث الإطار المنهجى لدراسة بعض المناطق الأكثر احتياجاً ، وفيه تعرضنا بالدراسة الميدانية إلى ست مناطق هى اسطبل عنتر ، وعزبة الشوربجى ، وعزبة النصر ، وقرية الشويك الشرقى ، وحى عين شمس «منطقة أولى - منطقة ثانية» . ثم بعد ذلك يأتى الفصل الرابع ليتناول الإنسان والبيئة فى المناطق الأكثر احتياجاً مشكلات تنتظر الإبداع . كما يتناول الفصل الخامس الحاجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والبيئة لسكان هذه المناطق . أما الفصل السادس فيتناول تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج محو الامية فى مناطق الدراسة .

أما الباب الثاني فيأتي بعنوان : مفهومات واستراتيجيات تعليم الكبار، وهو متصل بالباب الأول ، ويشتمل على ثلاثة فصول ، حيث يتناول الفصل السابع تعليم الكبار . المفاهيم/ المجالات/الأهمية . أما الفصل الثامن . فيتناول استراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار نموذج من العالم الثالث ، وهذا الفصل تفضل بكتابته أخى أ. د. عبد الراضى ابراهيم محمد . أما الفصل التاسع والأخير فيتناول استراتيجية مقترحة لتعليم الكبار فى المناطق الأكثر احتياجاً .

وفى النهاية أود أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى استاذى الدكتور/عبد الفتاح جلال العميد المؤسس لمعهد البحوث التربوية جامعة القاهرة ، وكذلك العميد الحالى للمعهد الاستاذ الدكتور/مصطفى عبد السميع ، والاستاذ الدكتور/محمد أمين المفتى عميد كلية التربية جامعة عين شمس لما قدموه من دعم وامكانات ، سهلت إلى حد بعيد اتمام الدراسات الميدانية فى المناطق الأكثر احتياجاً . كما أشكر فريق العمل المعاون الاستاذة دعاء عثمان عبد اللطيف ، وفاء محمد، دينا حسن عبد الشافى / قسم تعليم الكبار بالمعهد ، وطلاب الدبلوم المهنية لتعليم الكبار فى جامعتى القاهرة وعين شمس لقيامهم بتطبيق خطة العمل الميدانى فى مناطق الدراسة .

وبعد ، يقول عماد الدين الأصفهانى : « إنى رأيت أنه لايكتب أحد كتابا فى يومه الاقال فى غده : لو غيّر هذا لكان أحسن ، ولوزيد هذا لكان يستحسن ، ولو قُدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل علي إستيلاء النقص على جملة البشر »

والله من وراء القصد،

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

النزهة

٢٠٠٠/٨/٦م

محتويات الكتاب

الباب الثاني

مفهومات وإستراتيجيات تعليم الكبار

فهرس الخرائط

فهرس الاشكال

فـــهرس الجــداول

الباب الأول

المناطق الأكثر احتياجاً

البيئة.. الإنسان... التعليم

الفصل الأول

القاهرة ونمو المناطق الأكثر احتياجاً

من أين وإلي أين . . . ؟

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

القاهرة الاسلامية . . . المرحلة النووية :

مدينة القاهرة بوضعها الراهن قامت على انقاض مدن اربع اختطها القادة من المسلمين منذ فتح عمرو بن العاص لمصر ، والمدن الأربع هى الفسطاط التى بناها عمرو بن العاص على البر الشرقى للنيل عام ٢٠هـ/٦٤١م، ومدينة العسكر التى بناها مروان بن محمد عام ١٣٣هـ / ٧٥٠م. ومدينة القطائع التى بناها بن طولون عام ٢٥٦هـ/٨٧٠م ، ثم القاهرة المعزية التى اختطها المعز لدين الله الفاطمى عام ٣٥٧هـ/٩٦٧م (١)* . ثم جاء صلاح الدين الايوبى فوضع أساس القاهرة الحالية بعد أن وحد بين المدن الأربع القديمة كى تصبح أكبر مدينة فى الشرق وشجع الخلفاء وحاشيتهم وأفراد الشعب على سكنى القاهرة ، ونظرا لانشغاله بالحروب الصليبية أوكل لوزيره قراقوش تنفيذ خططه ، وبعد وفاته قام خلفاؤه باتمام الاعمال الانشائية (٢).

ومدينة القاهرة قبل الحملة الفرنسية مباشرة ، كانت حدود العمران فيها تنتهى شمالا من الحسينية «ميدان الجيش حاليا» إلى باب الحديد «ميدان رمسيس» وجنوبا من القلعة إلى باب عرب اليسار إلى باب السيدة عائشة إلى جامع السيدة نفسية فباب طولون فباب البغالة فباب السيدة زينب ، وكان موقع المدينة يبعد أكثر من ألف متر من شاطئ النيل وبينها وبينه مزارع ، تحاشيا لفيضانات نهر النيل المتكررة صيفاً .

وهذا يعنى أن باب الحديد كان نهاية حدود مبانى القاهرة من الشمال الغربى ، وكانت الازبكية والمبانى حولها تمثل نهاية العمران غربا والطريق بينها وبين بولاق خالى من العمران ، لذلك كانت بولاق ومصر القديمة من ضواحى العاصمة ، وكان الطريق بين الناصرية ومصر القديمة خالياً من المساكن وليس به إلا مزارع وحدائق ، وكانت بولاق هى مرفأ القاهرة فى الشمال ومصر القديمة مرفأها من الجنوب . وكانت القاهرة مقسمة إلى ثمانى مناطق ، كل منطقة تحتوى على شوارع بها دروب وحارات وعطفات ، وأغلبها غير نافذة إلا إلى الدروب . وكانت المدينة أشبه بالقرى المجتمعة ، وكانت هناك بوابات على الدروب والعطوف والحارات تغلق بعد العشاء ، وينام خلف كل باب بواب يؤجر من أهلها .

وكان بالقاهرة الكثير من الأبنية المتخربة نتيجة لتناقص عمرانها اثناء



حكم الولاه الأترك والبكوات المماليك ، واستمر هذا التخريب بعد الحملة الفرنسية ، ولم يكن سكان القاهرة فى ذلك الوقت يزيد عددهم على ٣٠٠,٠٠٠ نسمة تقريبا(٣) .

القاهرة في مرحلة التغريب :

شهدت القاهرة نموا عمرانيا كبيرا فى عهد محمد على باشا ، ولم يكن ذلك نتيجة لحظة مدروسه بل نتيجة لنشاطات مختلفة صناعية وتجارية وعسكرية وسكانية ، ومما يدعم ذلك ما ذكره الجبرتى عام ١٢٣٣هـ/١٨١٧م إن أجرة البيوت زادت إلى عشرة أضعاف الأجر السابق وقال أيضا فى حوادث عام ١٢٣٥هـ/١٨١٩م إن أجرة المحلات التجارية التى كانت تبلغ ثلاثين نصف فضة أرتفعت ارتفاعا كبيرا بلغت (٣٠) قرشا ، وإن الأهالى يسارعون فى استئجار المحلات قبل استكمالها . وقد ارجع الجبرتى ذلك إلى زيادة عدد السكان فى القاهرة وأن المدينة ضاقت بأهلها ، وإلى زيادة عدد الأجانب فى مصر ، كما اتجه الأمراء إلى الشمال الغربى ونهر النيل وذلك لعدة أسباب منها التماس الأمن والبعد عن مراكز التوتر والثورات ، وأيضاً للحصول على طيب الهواء ومصدر المياه ، وعادة التقليد التى جعلت الأمراء يقلدون بعضهم(٤).

وفى هذا الإطار حاول محمد على تطوير مدينة القاهرة حيث كلف «برهان بك» رئيس إدارة الأشغال العمومية وأحد تلاميذ البعثة المصرية الأولى إلى باريس» بوضع مشروع لتحويل الأزبكية ببركتها إلى بستان عام ، أقيم حولها من جهاتها الثلاث قصور فخمة مشيدة على النسق الشرقى ، أما الجهة الرابعة فكان يشغلها صف بيوت خشبية عالية مظلمة وغريبة الشكل يملكها ويسكن فيها جماعة من المسحيين .

كما حاول تزويد القاهرة بمياه الشرب ولكن واجهته عدة صعوبات أدت إلى احجامه عن تنفيذ مشروعه ، كما حاول كل من عباس الأول - أقام قصرا فى صحراء العباسية فسميت الصحراء بأسمه - وسعيد اتمام المشروع إلا أنهما أخفقا فى تنفيذه(٥).

وفى هذه الفترة طرأت على مدينة القاهرة ظاهرة جديدة ، وهى امتدادها ناحية الشمال الغربى والغرب بسبب طرح النيل ومن ثم نشأت احياء جديدة ، فأخذت مدينة شبرا فى الازدهار ، وازداد العمران فيها بما أقامه سراة



القوم واغنياؤهم من قصور فخمة وبساتين زاهرة على جانبي شارع شبرا ، ومما ساعد على زيادة العمران فيها مد خط الترام في شارع شبرا عام ١٩٠٢م مما سهل الاتصال بقلب القاهرة فازادت كثافة السكان فيها عاما بعد عام(٦).

وعلى الرغم من رياح التغريب التي بدأت تهب على عمران القاهرة إلا أن شوارعها ظلت ضيقة كثيرة التعاريج ، قليلة التمهيد ، كثيرة الغبار ، نتج عن ذلك انتشار الأمراض والحميات والأوبئة ، ويقال أن الطاعون كان يجتاح العاصمة كل عشر سنوات ، فيقضي على عدد كبير من سكانها .

أما في عهد الخديو اسماعيل ، فقد وضع نصب عينه أن تصبح القاهرة مماثلة لأعظم عواصم أوربا ، حيث كان يعتقد في قول أحد أولياء الله في عهد جده ، وهو «أن هذه الأسرة المحمدية العلوية ، مادامت مقبلة على التشييد والبناء كان الملك والعز مضمونين لها ، فإذا أقلعت عنهما أو توانت فيهما ، تلاشت أو اضمحلت» . ومن هنا سعى إلى تحقيق هدفين(٧) :

الأول : ترك القاهرة القديمة على ما هي عليه دون تطوير أو تحديث – كما فعل جده محمد على من قضية تحديث التعليم حيث ترك التعليم الديني كما هو وأسس نظام تعليمي حديث – حتى تكون شاهدا على ما سيفعله فيما بعد، وبالطبع لم يمنعه هذا من إدخال بعض الاصلاحات الصحية والاجتماعية والتنظيمية في قاهرة المعز لدين الله .

الثاني : إنشاء قاهرة أخرى غرب القاهرة القديمة ، ويطلق عليها قاهرة إسماعيل، تتسم بشوارعها الفسيحة الظليلة ، ذات الأرصفة الأمنة ، وميادينها الواسعة ، وقصورها الضخمة ، وبساتينها الزاهية ، وملاعبها الفاخرة ، المتلألئة بالأنوار ليلاً .

ولتحقيق ذلك أسند التخطيط الحديث لمدينة القاهرة للمخطط الفرنسي المشهور «هوسمن Haussman» الذي حدد المركز التجاري لها بمثلث يمتد فيما بين العتبة الخضراء ، وميدان إسماعيل – ميدان التحرير حاليا – ومحطة السكة الحديد – ميدان رمسيس الآن – وأوصل منطقة بولاق بمدينة القاهرة ، كما مد خط مترو مصر الجديدة باتجاه الشمال الشرقي ،وآخر باتجاه حلوان* في الجنوب، ومن ثم اصبحت كل من مصر الجديدة وحلوان بمثابة ضواحي

للمدينة القديمة اعتبارا من عام ١٨٧٣م(٨) .

ومن هنا بدأ فى إزالة أكوام القمامة الموجودة فى شمال قاهرة المعز ، وتنظيف ما بين بابى الفتوح والنصر ، وقلعة الكبش ، والسيدة زينب ، وتعميم الكنس والرش فيها لإخماد التراب ، كما بدأ بتخطيط الشوارع الطولية الواسعة المستقيمة ، حيث اختط شارع الفجالة ما بين حى الظاهر وباب الحديد ، واختط ما بين باب الحديد والأزبكية شارع كلوت بك* ، كما قام بتطوير الأزبكية وجعلها مشابهة لما هو موجود فى العاصمة الفرنسية ، وقام بنزع ملكية المنازل الخشبية التى كان يسكنها المسحيين مقابل تعويضات دفعها لهم ، وكان يهب الأرض التى كانت قائمة عليها إلى من شاء التعهد بإقامة مبانى فخمة عليها تتفق مع عظمة القاهرة الجديدة .

كما عمل اسماعيل على إنشاء أحياء جديدة مثل التوفيقية وعابدين والإسماعيلية ، كما أقام فى الطرف الجنوبى من الأزبكية مسرحيين فخمين المسرح الجديد – المسرح القومى حاليا – ودار الأوبرا – تحولت حاليا إلى جراج للسيارات متعدد الطوابق بعد حريقها فى السبعينات – وإنشأ أمامها ميداناً فسيحاً وضع فيه تمثالاً لوالده إبراهيم باشا وهو على صهوة جواده .

ومن الجدير بالذكر أنه اختط فى هذه الاحياء الشوارع العريضة الظليلة منها شارع عبد العزيز ، والشارع الذى اقام نوبار باشا فيه قصراً فسمى باسمه ، وشارع كوبرى قصر النيل ، وشارع سراى الاسماعيلية .

كما أنشئت القصور مثل قصر عابدين وجعله مقره الرسمى بدلاً من سراى القلعة وقصر الجزيرة ، وقصر بولاق ، وقصر النزهة ، وقصر حلوان ، وقصر القبة ، وقصر الزعفران – المقر الرسمى لجامعة عين شمس حاليا – ولربط القاهرة بالجيزة أقام كوبرى قصر النيل والذى نفذته شركة فرنسية وأنجزته عام ١٨٧٢م وبلغت نفقاته مائة ألف وثمانية آلاف من الجنيهات ، كما أمر بأنشاء كوبرى يربط بين الجزيرة والجيزة ، فكلف شركة انجليزية بإنشاء كوبرى يصل بينهما وأطلق عليه كوبرى الانجليز – كوبرى الجلاء فيما بعد وقد تمت ازالته فى الوقت الحالى – وبلغت تكاليف حوالى أربعين ألف جنيه(٩) .

كما أمر بتحويل مجرى النيل الأصلى من الغرب ، وأقام جسراً على النيل بين مدينتى الجيزة وامبابة ، وبالتالى تحولت المنطقة إلى أرض زراعية



تتوسطها قرية العجوزة وعزبة الحوتية - تعد من المناطق العشوائية حاليا - والتى تحولت الآن إلى مناطق سكنية كثيفة السكان .

لقد ترتب على عملية التحويل أيضاً تكوين المنطقة المعروفة الآن بالزمالك. والزمالك كلمة ألبانية معناها العشش المصنوعة من البوص والقش ، وقد تحولت المنطقة فيما بعد إلى أفضل مناطق القاهرة يسكنها الاغنياء والأمراء بل اعتبرت حى السفارات الأجنبية(١٠) .

والواقع أن الخديو اسماعيل لم يكتف بذلك بل استطاع أن ينجز ما لم ينجح فيه من سبقوه حيث نجح فى توزيع المياه على أحياء القاهرة توزيعا منظما ومستمرا ، فمدت المواسير تحت الشوارع وفى الحارات والدروب ، وبات الماء ميسورا ، وتوسع الشعب فى وسائل النظافة والصيانة ، كما ادخل الانارة فى الشوارع والاحياء والضواحى على غرار المدن الأوروبية الكبرى ، كما أنشأ بلدية للاعتناء بأمور التنظيم والصيانة والنظافة(١١) .

وهكذا نرى رياح التغريب قد أدت إلى ميلاد قاهرة جديدة تماثل باريس بفضل عناية محمد على باشا ببناء الإنسان المصرى الحديث من خلال تحديث التعليم ، والخديو اسماعيل البناء الذى عنى ببناء الإنسان والمكان الحديثيين من خلال اصلاح التعليم ومجلس شورى النواب ، وغير ذلك من الاصلاحات التى تمت فى عهده .

ويبدو أن رياح التغريب كانت مدخلا لتغريب المجتمع المصرى كله ، فبعد سنوات قليلة جاء الاحتلال البريطانى على مصر ١٨٨٢م . ومنذ ذلك التاريخ بدأت القاهرة تدخل فى مرحلة جديدة ، يرى البعض انها مقسمة إلى أربع مراحل (١٢) :

* **المرحلة الأولي : ١٨٩٧ - ١٩١٦م** : تظهر خريطة وزارة الاشغال العامة أن مدينة القاهرة يحدها جبل المقطم من الشرق ، ونهر النيل من الغرب، وأصبحت تتسع فيها المساحات الفضاء ، بالإضافة إلى دمج حوالى (١٥) قرية صغيرة على نهر النيل إلى القاهرة الكبرى ، كما ردمت بعض القنوات الصغيرة، وكذلك مجرى الخليج ، وامتدت المدينة شمالا باتجاه ضاحية العباسية . وما إن حلت سنة ١٩١٦ ، إلا وقد اتصلت شبرا بمدينة القاهرة ، وأصبح شارع شبرا الممتد من محطة مصر شرياناً للحياة . كما اتصلت منطقة

بولاق بمدينة القاهرة ، كما وضع المخطط البلجيكى خطة لتنمية ضاحية مصر الجديدة ولحفز السكان على الاقامة بها دعمها بوسائل مواصلات حديثة وتمثلت في تحويل الترام إلى مترو مصر الجديدة باعتباره وسيلة أكثر حداثة من الترام فى ذلك الوقت .

* **المرحلة الثانية : ١٩١٦ - ١٩٢٨م** : زادت المباني على جانبى شارع شبرا ، وباتت منطقة مصر الجديدة أكثر اتصالا بمدينة القاهرة من خلال المترو على الرغم من وجود منطقة فضاء بين مصر الجديدة والعباسية ، كما ازدهرت منطقة الزمالك باعتبارها حياً للأجانب والأثرياء والنوادى والمتعة ، وزاد النشاط السكنى جنوب ميدان الإسماعيلية - ميدان التحرير حاليا - فى منطقة جاردن سيتى باعتباره حياً للأثرياء ، كما تم اختيار موقع الجامعة المصرية - جامعة القاهرة حاليا - بجوار حديقة الحيوان التى أنشئت فى عهد الخديو إسماعيل .

* **المرحلة الثالثة : ١٩٢٨ - ١٩٤٤** : زادت المنشآت السكنية غرب النيل ، وبدأت منطقة حلوان تنافس ضاحية مصر الجديدة فى الشمال . وأهم ما يميز هذه المرحلة الاتجاه نحو زيادة تعمير الأراضى الزراعية غرب النيل لزيادة رقعة القاهرة السكنية ، ومن ثم أدمجت القرى غرب النيل : إمبابة فى الشمال ، والجيزة فى الجنوب ، واتساقا مع ذلك أنشئت مدينة الأوقاف - المهندسين حالياً - عام ١٩٤٤م . وهذا يعنى أن القرى المتناثرة غرب النيل أصبحت تمثل جزءاً من القاهرة الكبرى .

* **المرحلة الرابعة : ما بعد ١٩٤٤** : وتمثل مرحلة انفجار سكانى وسكنى فى كل الاتجاهات وبخاصة باتجاه الشمال والجنوب والغرب . وفاقت الهجرة الداخلية للمدينة كل توقع نتيجة التنمية الاقتصادية والاتجاه نحو التحديث ، وإحلال المصريين محل الأجانب فى كثير من الوظائف ، وتوفير فرص عمل جديدة ، كل هذا وغيره ساعد على جذب المزيد من القوى البشرية من الأرياف إلى القاهرة ، مما ترتب عليه هدم المبانى التقليدية لبناء الأبراج السكنية ، ومن ثم أخذت مدينة القاهرة فى الاتساع غير العادى وغير المنطقى ، مما جعلها تدخل تدريجيا فى دائرة المأزق العشوائى . وهذا ما نحاول توضيحه فيما يلى .

القاهرة . . . التحدي التنموي والمأزق العشوائي :

لعل من المظاهر الأساسية التى يمكن ملاحظتها أن المجتمع المصرى المعاصر قد تأثر إلى حد بعيد بنظام الاحتلال البريطانى لمصر (١٨٨٢ – ١٩٥٦م) ، حيث ورث عن دولة المستعمر ، دولة مركزية تنصب نفسها وصية على المجتمع ، تراقبه وتسيره بل وتبتلعه أحياناً ، وأهتمامه بالمدن الساحلية – للاستيراد والتصدير – ، ومناطق انتاج الثروة المعدنية ، والأراضى الخصبة والعواصم الإدارية ، أما الأرياف والقرى والبوادى والأطراف التى لا منفعة له فيها فقد تركها وشأنها تجتر فقرها وخشونة الحياة فيها .

وكانت النتيجة هى التفاوت الهائل بين قطاعات المجتمع المختلفة ، بل أصبحت هناك ثنائية القطاع العصرى ، والقطاع التقليدى ، النخبة العصرية والنخبة التقليدية ، وترتب على ذلك انشطار عميق فى الوعى والسلوك يشمل الصغار والكبار ، الرجال والنساء ، وعشية الحصول على الاستقلال ورثت النخبة الحاكمة بوعى أو بغير وعى ما كان قائما من قبل ، فبرامج وخطط التنمية التى بدأت منذ منتصف الخمسينيات لتحديث المجتمع ، دعمت الأزدواجية السابقة مما جعلها متنامية متغلغلة فى نسيج المجتمع ، مما أدى إلى زيادة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين المناطق المختلفة فى المحافظة الواحدة ، وبين المحافظات المختلفة ، وخاصة الكبرى منها مثل القاهرة والجيزة والاسكندرية (١٣).

ومن هذه الزاوية فإن تحليل دور الدولة فى عملية التنمية منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ وحتى بداية الالفية الثالثة ، يمكن أن يلقى الضوء على أهم المتغيرات المجتمعية التى أثرت على المجتمع المصرى المعاصر بصفة عامة والقاهرة بصفة خاصة خلال نصف قرن ، ونظرا الطول هذه الفترة ، وتباين فترات الحكم فيها ، يمكن تقسيمها إلى ثلاث فترات :

الفترة الأولي : عهد الرئيس عبد الناصر (١٩٥٤ – ١٩٧٠) :

اتسمت النخبة الحاكمة فى تلك الفترة بغلبة الطابع العسكرى عليها* ، والانتماء إلى الطبقة الاجتماعية الوسطى ، وافتقارها إلى التجانس الفكرى والأيديولوجى . وأن كل ما طرحته لم يتجاوز الأهداف الستة للثورة ، وعلى ذلك سار الحكم على نهج برجماتى – عملى – يعتمد على المحاولة والخطأ .



ومع بداية الستينات أصبح للدولة دور رئيسى فى عملية الإنتاج والتوزيع وتوفير الحاجات الأساسية للمواطنين من خلال قطاع عام كبير ، وارتبطت التوجيهات بضرورة تحقيق تقدم تنموى فى مجالى الصناعة والزراعة ، مع إعادة توزيع الثروات والدخول لمحاربة ثالوث الفقر والجهل والمرض ، مما أدى إلى توسيع قاعدة المستفيدين من الطبقة الوسطى والطبقات الدنيا .

وهذه الإنجازات التى تحققت فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لم تقابلها إنجازات فى عملية التنمية السياسية ، فالدولة ترحب بأى مطالب من المجتمع أما جوهر العملية السياسية فينبغى غض الطرف عنها لأنها تمحورت حول قائد كارزمى - شخصية لها جاذبية تلتف حولها الجماهير - ونخبة مركزية غلب عليها الطابع العسكرى ، وجهاز بيروقراطى ضخم ، وأجهزة أمنية قوية ، وأخرى إعلامية تابعة للسلطة ، تقوم بدور أساسى فى التلقين السياسى والأيديولوچى للجماهير وتعبئتها خلف النظام وقراراته ، وترتب على ذلك هامشية التنظيمات الحزبية التى اسستها السلطة منذ عام ١٩٥٣م (هيئة التحرير ، الاتحاد القومى ، الاتحاد الاشتراكى العربى) ، وتدنى معدلات المشاركة السياسة وبمرور الوقت اصبحت التعبئة السياسية بديلا للمشاركة [١٤].

لقد أدت هذه الأوضاع وغيرها إلى حدوث تغيرات سريعة فى أسلوب ونمط المعيشة ، وخاصة فى القاهرة التى تركزت فيها الخدمات والمشروعات الجديدة ، مما أدى إلى زيادة معدلات الهجرة من المحافظات المختلفة إلى القاهرة ، كما يتضح من الجدول رقم (١) ، وبالتالى انفجار المدينة لتنمو فى جميع الاتجاهات وبسرعة هائلة ، فتطورت مساحتها من ٧٩,٨كم٢ ، عام ١٩٤٥م إلى ١٦١,٤كم٢ عام ١٩٦٨م[١٥].

وفى الوقت الذى استمر فيه نمو الأحياء الجديدة (مدينة الأوقاف «المهندسين» ، مدينة نصر) لفئة البيروقراط والتكنوقراط الذين شغلوا المناصب القيادية فى الأجهزة والمؤسسات الحكومية والقطاعين العام والحكومى ، شهدت مصر ولأول مرة فى تاريخها الحديث اهتماما بالشرائح الاجتماعية الأكثر احتياجاً ، وبدأ فى بناء مساكن شعبية على نطاق واسع فى منطقة القاهرة الكبرى وحول الكتلة المبنية للقاهرة فى حلمية الزيتون وامبابة وحلوان وتلال زنيهم وشبرا ، واتسمت هذه المناطق بنموذج معمارى مبنى على التكرارية

لبلوكات سكنية متوازية ، بينها مساحات غير مزروعة ، وتفتقر إلى الخدمات الاجتماعية والمادية الأساسية . هذا بالإضافة إلى ضم المزيد من التجمعات الريفية للنسيج العمراني للمدينة (عزبة الحوتية ، وقرى جزيرة إمبابة ، وعزبة الدقي القديمة . . . الخ) وازدياد التقادم والتدهور للقاهرة القديمة التى بدأ السكان الاصليون ينزحون عنها لمناطق أحدث لتحل محلهم طبقات أفقر[١٦].

لقد أدى هذا الوضع إلى وجود مناطق سكانية متنوعة ومتباينة (مناطق الاسكان المتميز وفوق المتوسط ، مناطق الاسكان الشعبي ، الاحياء القديمة المتدهورة ، الجيوب الريفية ، المناطق الهامشية العشوائية ، سكنى العشش والمقابر ، وغيرها) .

ومن هنا حدث تجاور وتداخل بين المناطق السكنية المختلفة ، وفى هذا الإطار نذكر تجمع الحوتية الريفى ومنطقة العجوزة ، وعلاقة المهندسين بميت عقبة ، والتجمع العشوائى لنزلة السمان بمنطقة آثار الجيزة وهكذا .

جدول (١)

معدلات الهجرة بين القاهرة وسائر محافظات الجمهورية من تعداد ١٩١٧ حتى تعداد ١٩٨٤م

تعداد سنة	عدد سكان القاهرة بالآلاف	نسبة المهاجرين إلي القاهرة إلي سكانها٪	نسبة المهاجرين من القاهرة إلي سكانها٪	نسبة صافي الهجرة إلي سكان القاهرة ٪
١٩١٧	٧٩١	٢٨,٩	٨,٩	٢٠,-
١٩٢٧	١٠٦٥	٣٤,١	٥,٧	٢٨,٤
١٩٣٧	١٣١٢	٣٣.-	٦,٨	٢٦,٢
١٩٤٧	٢٠٩١	٣٣,٦	٥,٣	٢٨,٣
١٩٦٠	٣٣٤٩	٣٥,٧	٧,٣	٢٨,٤
١٩٦٦	٤٢٢٠	....	....	....
١٩٨٤	٦٠٦١	....	....	....

ويمكن القول أن بعض الاحداث السياسية التي شهدتها مصر في هذه الفترة ساهمت بصورة أو بأخرى في تنامي منظومة العشوائيات ، نذكر منها على سبيل المثال حرب اليمن حيث كان يرى عبد الناصر ضرورة دعم ثورة اليمن باعتبارها عملية سياسية أكثر منها عسكرية ، بل كان يعتبر أننا وجهنا ضربة مضادة لضربة الأنفصال في سوريا ومن ثم لا يمكن أن نترك اليمن .

ترتب على ذلك ذهاب الآف من المصريين إلى حرب اليمن وحصولهم على الآلاف من الجنيهات .

وهذه الأموال كانت وراء ظهور العديد من السلبيات التي انعكست على المجتمع المصري وتمثلت في عدة مشكلات يهمنا منها :

١ - القضاء على مساحات واسعة من الأراضي الزراعية في القاهرة الكبرى ، وعدد من المحافظات ، وتحويلها إلى أراضي للبناء مثل منطقة المرج ، والقلج ، وشرق القاهرة والوراق وميت عقبة وغيرها من المناطق التي كانت تعد من أجود الأراضي الزراعية المنتجة للخضر والفواكه التي تكفي سكان القاهرة الكبرى .

٢ - ظهور العشوائيات ، حيث اقيمت على الأراضي الزراعية التي تم تبويرها وتحويلها لبناء مئات الآلاف من المساكن ، دون تخطيط عمراني ، ودون مدها بأي مرافق بل اصبحت تشكل بذلك عبئا كبيرا على مرافق القاهرة والجيزة فضلا على التزايد السكاني(١٧).

الفترة الثانية : عهد الرئيس السادات (١٩٧٠ - ١٩٨٠)

بدأت هذه الفترة مع تولي الرئيس السادات السلطة في أكتوبر ١٩٧٠م ، ولعل أهم ما ميز هذه الفترة ، عملية الانتقال من صيغة التنظيم السياسي الواحد، إلى صيغة التعددية السياسية المقيدة . وكان الدافع من وراء ذلك محاولة تثبيت دعائم حكمه بعد غياب الشخصية الكاريزمية للرئيس السابق جمال عبد الناصر ، ومن هنا طرح شعارات دولة المؤسسات ، وسيادة القانون والديمقراطية ، وقد مثلت هذه الشعارات الأداة الرئيسية لمواجهة أركان العهد الناصر والذي أطلق عليهم مراكز القوى .

لقد تزامن الانتقال نحو صيغة التعددية السياسية زيادة حدة الأزمة الاقتصادية ، حيث بدأت سياسة الانفتاح الاقتصادي الاستهلاكي منذ عام

١٩٧٤م تؤتى تأثيراتها السلبية ، والتى عانت منها قطاعات واسعة من الشعب ، وكانت المحصلة هى الاحتجاج والعنف الشعبى والذى بلغ ذورته فى أحداث الانتفاضة الجماهيرية فى ١٨ ، ١٩ يناير سنة ١٩٧٧ والذى اعتبرها الرئيس انتفاضة حرامية وحمل مسئوليتها لحزب التجمع وأحزاب اليسار .

أما النخبة الحاكمة فقد اتسمت فى هذه الفترة بعدد من السمات منها :

- الدور المحورى للرئيس السادات ، أما علاقته بالوزراء فأخذت طابع العلاقة بين رئيس وموظفين .
- تناقصت نسبة تمثيل العسكرين فى صفوف النخبة الوزارية مقارنة بعهد عبد الناصر ، حيث بلغ عدد الاشخاص الذين تولوا مناصب وزارية (١٧٤) وزيرا منهم (١٤٣) مدنيون بنسبة (٨٢,٢٪) .
- تزايد أهمية الروابط والعلاقات العائلية والشخصية وعلاقات الشلة والصداقة . . . الخ . ومن هنا ارتبطت الخلافات والانقسامات بالمصالح والاعتبارات الشخصية أكثر من ارتباطها بالقضايا والتوجهات السياسية .
- جمود النخبة وتدنى معدلات الإحلال والتجديد فى صفوفها ، وقد أدى ذلك إلى تحجر وجمود النخبة الحاكمة ،خاصة وأن غلبة الطابع البيروقراطى والتكنوقراطى على أعضائها قد ساعد على ذلك .

* وبصفة عامة يمكن القول إن هذه الفترة قد حملت الكثير من التناقضات السياسية منها :

- القبول بوجود تعدد جزئى مع حرمان بعض القوى من تشكيل أحزاب، السماح بقيام تعددية انتقائية لا تعبر عن قوى سياسية واجتماعية حقيقية .
- القبول بوجود معارضة مستأنسة ، بحيث لا تقدم برامج سياسية بديلة للسياسات التى يطرحها النظام الحاكم .
- استخدام مفاهيم الديمقراطية ودولة المؤسسات ، وسيادة القانون وتفريغها من مضامينها الحقيقية على صعيد الممارسة السياسية

الفعلية .

لقد انعكست الأوضاع السابقة على السياسات العامة لتحقيق التنمية المجتمعية فالتطبيق السيئ للانفتاح الاقتصادى - الاستهلاكى - قد أدى إلى اتساع الهوه بين الطبقات الاجتماعية ، فظهرت شرائح اجتماعية من الاثرياء الجدد الذين تمكنوا من تحقيق ثروات كبيرة من الأنشطة الطفيلية المشروعة وغير المشروعة ، كما زادت أعداد الفقراء والمهمشين وتدحرجت الطبقة الوسطى حيث اتجهت أوضاعها نحو التدهور تحت ضغوط ومشكلات التضخم والبطالة والمديونية كما تدنى مستوى المرافق والخدمات .

ومما تجدر الإشارة اليه أن السياسات العامة المرتبطة بقضية التنمية قد شابها الكثير من أوجه القصور بسبب ترهل الأجهزة والمؤسسات التنفيذية وتأكل قدراتها وضعف فاعليتها ، بل أن الدولة قد أساءت توظيف إستثمار عوائد النفط التى ارتفعت فى ذلك الوقت ، وتحويلات العاملين فى الخارج وعوائد قناة السويس ، والسياحة ، والمساعدات الأجنبية ، فالدولة رفعت شعار الانفتاح الاقتصادى ولكنها لم تضع استراتيجية متكاملة للتنمية يتكامل فى اطارها دور الدولة مع دور القطاع الخاص ويتضمن الأطر والآليات التى تمكن الدولة من التأثير فى الأنشطة الاقتصادية . وفى ظل هذه الأوضاع غيرها لوحظ تراجع دور الدولة النسبى فى الدعم الاقتصادى والاجتماعى ، الذى كان يقدم للفئات الأكثر احتياجاً فى الفترة السابقة (١٨) .

أن التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية العميقة التى شهدها المجتمع المصرى فى هذه الفترة واكبها زحف عمرانى كبير أدى إلى زيادة مساحة القاهرة الكبرى إلى أكثر من الضعف ، حيث زادت مساحتها من ١٦١,٤كم إلى ٣٥٠كم٢ فى الفترة من ١٩٦٨ - ١٩٨٠م . كما حملت هذه الفترة معها تحولا أساسياً فى الواقع العمرانى للقاهرة فتوقفت الأنشطة الرسمية لبناء المساكن الشعبية ، ووجه المصريون العاملون فى الخارج جزءاً من مدخراتهم إلى البناء ، كما نشط القطاع الخاص والاستثمارات الأجنبية فظهر النمو العمرانى على مستويين :

الأول : تكثيف الإسكان الفاخر وفوق المتوسط فى المناطق المركزية للإسكان فتضاعف سعر المتر من الأرض من (٢٥ - ٤٠ ٪)

سنويا، ويدأ المستثمرون فى الامتداد الرأسى فوق المبانى القائمة ، وإزالة الفيلات والقصور القديمة فى المناطق الراقية (الزمالك/المهندسين/المعادى/شاطى النيل فى الجيزة) لتحل محلها العمارات العالية ، واختفت المساحات الخضراء ، وأضاف أصحاب المبانى وحدات سكنية أكثر مما تسمح به قوانين المبانى .

الثاني : ظهور سوق المناطق الهامشية : فقد أدى ارتفاع أسعار الأراضى ، وتشبع القاهرة القديمة بالسكان إلى ظهور الامتدادات العمرانية العشوائية على أطراف القاهرة والتى تم بناؤها فى غياب كل القواعد الرسمية لحيازة الأراضى وترخيص البناء وتخطيط وتقسيم الأراضى ، مما نتج عنه مناطق مكدسة تعانى من نقص المرافق وغياب المناطق المفتوحة والافتقار إلى المعايير الصحية فى مبانيها. وتزايد دور هذا القطاع غير الرسمى بحيث شكل أكثر من ثلاثة أرباع اجمالى المساكن المبنية فى فترة السبعينات والثمانينات. كما أدت أزمة الإسكان إلى ظهور أنماط أخرى للنمو العشوائى تزحف وسط المناطق المخططة القديمة متمثلة فى سكنى العشش والمقابر والخيام والمساجد فامتدت العشوائيات لتشوه المناطق التاريخية ذات الآثار العظيمة (١٩).

ومن هنا يمكن القول أن هذه الفترة تمثل عتبة فارقة فى تاريخ القاهرة ، فبعد أن كانت الدولة هى التى تأخذ زمام المبادرة فى التطوير والتحديث – على سبيل المثال فى عهدى محمد على باشا ، والخديو إسماعيل – لتوسيع العاصمة أو تنظيمها أو إكسابها طابعا جديداً ، أصبحت الدولة فى فترة السبعينات تتيح لقوى اجتماعية متعددة فرصه تشكيل مورفولوجية المدينة على هواها ، وتحقق من خلال ذلك أرباحاً طائلة بصرف النظر عن التخطيط العمرانى لها أو الآثار البيئية السيئة المترتبة على ذلك . وهذا يعنى فى النهاية أن مدينة القاهرة أخذت تعرف منذ السبعينات نفس الظواهر التى عرفتها مدن أخرى كثيرة من دول الجنوب ، من تضخم سكانى هائل ، وتدهور فى أداء المرافق العامة ، ونمو لاحياء واضعى اليد والتى يطلق عليها العشوائيات ، واقترن هذا كله بزيادة البطالة وبخاصة بين صفوف الشباب ، وانتشار الفقر ، كما أخذت أعمال المقاومة الجماعية والفردية للسلطات وبخاصة سلطات الأمن

تتصاعد مصحوبة باستخدام السلاح أحياناً .

الفترة الثالثة : "عهد الرئيس مبارك" ١٩٨١ وحتي الآن :

قبل أن نتناول دور الدولة في عملية التنمية ، فإننا نسلط الضوء على بعض الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى سيطرت على هذه الفترة . حيث بدأ الرئيس مبارك فى تنفيذ استراتيجية تهدئة الأزمات على مستويين : الأول داخلى : حيث اتخذ عدة إجراءات مثل الإفراج عن المعتقلين السياسيين فى عام ١٩٨١م ، الانفتاح على أحزاب المعارضة والسماح لها بإصدار الصحف ، كما رفع شعار الانفتاح الاقتصادى الانتاجى بدلا من الانفتاح الاستهلاكى الذى ساد فى الفترة السابقة . أما الثانى فهو خارجى ، حيث تبنى سياسة إعادة مصر إلى مكانها فى الصف العربى وهكذا استطاع الرئيس مبارك أن يعيد قدرا من التوازن والاستقرار إلى الحياة السياسية . أما النخبة الحاكمة إبان هذه الفترة فقد تميزت :

- بالدور المركزى لرئيس الجمهورية فى العملية السياسية .
- باستمرار تناقص نسبة العسكريين فى النخبة الوزارية ، حيث بلغت نسبتهم (١٥,٢ ٪) ، بينما كانت (٣٤٪) ، (٢٤,٧ ٪) فى عهدى عبد الناصر والسادات ، وقد تزامن مع هذا الانكماش تمدد فى المؤسسة العسكرية فى بعض القطاعات المدنية مثل «الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، كلها تقريباً من العسكريين المحالين إلى المعاش !؟ .
- ارتفاع المستوى التعليمى للنخبة الوزارية : حيث بلغت نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراة والماجستير حوالى (٦٠ ٪) .

وهذا يعنى أن النخبة اتسمت خلال هذه الفترة بالطابع البيروقراطى والتكنوقراطى وليس الانتماء السياسى والأيديولوجى .

وإذا ما انتقلنا إلى الحالة الاقتصادية نجد أنها اعتمدت على صيغة توليفية بين ما كان سائداً فى الفترتين السابقتين - الاقتصاد الموجه ودور الدولة المركزى فى عهد عبد الناصر ، الانفتاح الاستهلاكى وتقلص دور الدولة فى عهد السادات - حيث أكد الرئيس مبارك - على سبيل المثال - على تحويل الانفتاح الاستهلاكى إلى انفتاح انتاجى مع زيادة الاهتمام بالفقراء ومحدودى الدخل .

وعلى الرغم من ذلك فإن الأزمة الاقتصادية تفاقمت خلال الثمانينات وتجسدت مظاهرها فى إرتفاع معدلات البطالة ، وتضخم المديونية والتبعية الاقتصادية للخارج ، وتدنى معدلات النمو وعجز الموازنة العامة ، وفى هذا الاطار برزت ظاهرة شركات توظيف الأموال تحت سمع الدولة وبصرها ، والتى استعانت ببعض الرموز السياسية والدينية لتسهيل معاملاتها مع بعض أجهزة الدولة .

ومع بداية التسعينات اتجهت الدولة إلى تبنى برنامج للاصلاح الاقتصادى بهدف إصلاح السياسات المالية والنقدية ، وتحقيق فائض فى ميزان المعاملات التجارية ، وزيادة احتياطى الدولة من النقد الأجنبى . وعلى الرغم من أهمية هذه الإنجازات ، إلا أن تحقيقها قد تم بثمن اقتصادى وإجتماعى فادح دفع الجانب الأكبر منه الفقراء ومحدودو الدخل ، نظرا لارتباط الإصلاحات المالية والنقدية بارتفاع فى أسعار السلع والخدمات ، مما أدى إلى زيادة الفجوة بين أقلية من الأغنياء الجدد وأكثرية من الفقراء والمهمشين وزيادة ملحوظة فى معدل البطالة . وفى هذا الإطار يشير تقرير التنمية البشرية الصادر من معهد التخطيط (١٩٩٧/٩٦م) إلى أن (١٦٪) من السكان فقراء بينهم (٣,٦٪) من ذوى الفقر المدقع . وهذا يعنى أنه بين كل ستة مصريين هناك فقر واحد ، وأنه بين كل ثلاثين شخصا هناك فقير فقراً مدقعاً .

أما السياسة التعليمية فقد عانت من مظاهر عدم الاستمرارية وتمثل هذا فى عدة مظاهر منها : الزيادة فى عدد الجامعات وعدم توافر المقومات الأساسية لها وبخاصة الجامعات الإقليمية ، بالإضافة إلى الفجوة بين أعداد خريجى الكليات النظرية وخريجى الكليات العملية ، مما أدى إلى تزايد أعداد الخريجين العاطلين عن العمل ، وقد أسهمت هذه الظاهرة فى خلق مناخ ملائم لجماعات التطرف والعنف لتستقطب أعداد من المتعلمين العاطلين عن العمل فى صفوفها يضاف إلى ذلك القرارات الارتجالية التى اتخذتها وزارة التربية والتعليم بشأن تقليص مرحلة التعليم الابتدائى إلى خمس سنوات بدلا من ست ، ثم تراجعت عنها بعد ذلك بدعوى أن أغلب دول العالم تتجه إلى زيادة سنوات التعليم الأساسى ! . لقد ترتب على ذلك العديد من الآثار السلبية نذكر منها ظاهرة الدفعة المزدوجة التى خلقت اختناقا فى الجامعات ظلت تعانى منه

خلال النصف الثانى من التسعينات . وأيضاً سياسة التحسين فى الثانوية العامة التى تبناها وزير التعليم وألغاها رئيس الوزراء بعد عامين .

وبالإضافة إلى ذلك نلاحظ وجود خلل فى السياسات التوزيعية التى تنتهجها الدولة ، حيث إن التفاوتات الاقتصادية والإجتماعية لا تبرز فقط بين المحافظات ، بل أيضاً داخل المحافظة الواحدة ، وتكفى الإشارة هنا إلى الفجوة التى تفصل بين المناطق العشوائية التى تحيط بالقاهرة والتى تشكل حزاما من الفقر والبؤس حولها ، حيث تعانى من الفوضى ، وعدم التخطيط العمرانى ، وغياب أو ضعف المرافق والخدمات ؛ أما المناطق الأخرى فهى غالبا مخططة وتتمتع بحد أدنى من البنية الأساسية . ولا شك فى أن تجاور المنطقتيين وتداخلهما يساهم بدرجة واضحة فى زيادة الإحساس بالحرمان لدى قاطنى المناطق العشوائية . ومن ناحية أخرى أثرت هذه السياسات فى تدهور أوضاع الطبقة الوسطى ، والتى يعمل القطاع الأكبر منها فى أجهزة الدولة ومؤسساتها نظرا لزيادة الفجوة بين الاجور والاسعار ، والتى تمثل إحدى المعضلات الكبرى التى تعانى منها قطاعات واسعة من الطبقة الوسطى[٢٠].

وهذا يشير إلى أن السياسات السابق عرضها قد أثرت وبدرجات متفاوتة فى إحداث تحولات اقتصادية واجتماعية فى المجتمع المصرى ، أثرت فى تشكيل صورةر التخطيط العمرانى لمدينة القاهرة ، وبالطبع كانت هناك شبكة من العوامل وراء ذلك نذكر منها :

١ - على المستوى الاقتصادى يوجد ما يسمى تجاوزاً (نظرية الدوائر المغلقة)[٢١] كل دائرة منها تعمل منفصلة عن الأخرى ، فهناك دائرة محدودى الدخل ، ودائرة الأثرياء ، ولكل دائرة اقتصادياتها وآلياتها ورجالها ، فالدائرة الأولى ينتمى إليها المهمشون والمتعطلون وموظفو الدولة وهؤلاء دخولهم لا تساعدهم إلا على استهلاك محدود من السلع الرخيصة ، ويحصلون على خدمات صحية وتعليمية وإسكان بالكاد . وهذه السلع والخدمات لا يرحب بتقديمها القطاع الخاص إلا عندما تتوافر له فرصة ربح معقولة . كل هذا وغيره يتم داخل دائرة مغلقة تبدأ بدخل محدود وتنتهى باستهلاك محدود ، تتقدم له قطاعات الإنتاج والاستيراد بالحدود نفسها . على العكس تأتى الدائرة الأعلى التى يتنافس عليها رجال الأعمال فيغرقون من أجلها السوق بكل شئ ابتداء من السيارات الفاخرة

إلى لحم النعام والقصور والفيلات والخطورة هنا تتمثل فى تراجع الطبقة الوسطى ، وزيادة معدلات الفقر ، حيث تم تصنيف نصف القاهرة تقريباً والجيزة ، أما كمناطق فقيرة ، أو مناطق مدقعة فى الفقر حتى أوائل التسعينات ، حيث يلهث ملايين القاهريين فى البحث عن لقمة العيش والمسكن والملبس ، حتى أصبح معظمهم جزءاً من اقتصاد ومجتمع «العشوائيات» .

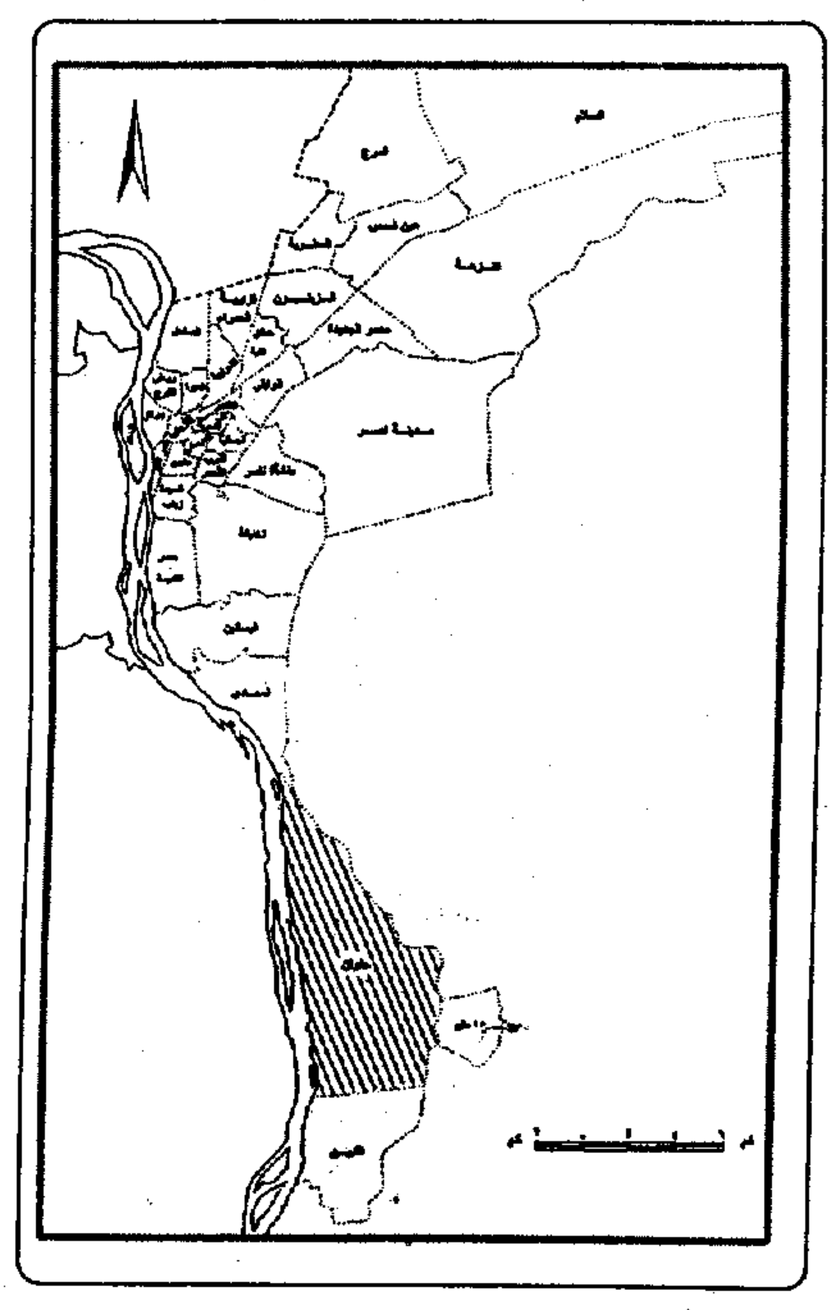
٢ - إحجام العمالة المصرية سواء المهنية أو الفنية عن استثمار مدخراتها من الهجرة إلى دول النفط فى مشاريع استثمارية بسبب الأوضاع السياسية والأقتصادية التى كانت تمر بها مصر ، مما جعل طموحاتهم تنصب أساساً على شراء العقارات أو السلع الاستهلاكية ، وتوضح العديد من الإحصاءات التى بنيت على ابحاث ميدانية جرت على عينة من المدرسين العائدين من الخارج أن ٦٤٪ من جملة مدخراتهم صرفت على شراء السلع الاستهلاكية ، وأن ٣٦٪ انفقت على المدخرات والاستثمار العقارى .

٣ - تأسيس شركات كبرى للاستثمار والتنمية العقارية والسياحية ، وهذه الشركات استفادت من مدخرات العاملين فى الخارج لبناء مشروعات سكنية ، وقرى سياحية مثال ذلك «شركة المصريين بالخارج للاستثمار والتنمية» والتى تأسست عام ١٩٨٤م برأسمال قدره (٢٥) مليون جنيه ، وطبقا للتقرير السنوى والميزانية لعام ١٩٩٨م الصادرة عن الشركة فإن خطة الشركة الخمسية لسنوات (١٩٩٩ - ٢٠٠٣م) تهدف إلى زيادة رأسمال الشركة إلى مائة مليون جنيه ، وتركز نشاط أحدى شركاتها فى انشاء شركة للإسكان والتنمية والتعمير من مشروعاتها انشاء مشروع للإسكان الإدارى والتجارى بالمبتديان ، ومشروع مجمع سكنى بمدينة ٦ أكتوبر ، ومشروع مركز طبى بمدينة نصر ، وغير ذلك من المشروعات التى تخدم فئة معينة داخل المجتمع .

وبالإضافة إلى ذلك ظهرت فى السوق شركات توظيف الأموال ، والتى حاولت امتصاص أكبر قدر من تحويلات المصريين العاملين بالخارج والتى كانت تصل سنويا إلى ٤ مليار دولار سنويا . وطبقا لبيانات الهيئة العامة للاستثمار والمناطق الحرة فإن مساهمات هذه الشركات تركزت بصفة أساسية فى قطاع السياحة (٤٩٪) ، قطاع الإسكان الفاخر (٢٤٪) من جملة التوظيفات

خريطة رقم (١)

الأقسام الإدارية لمحافظة القاهرة عام ١٩٩٦*



المالية حتى عام ١٩٨٤م .

لقد أدت هذه المشروعات وغيرها إلى زيادة ثروة مصر العقارية ، حيث تشير الأرقام إلى أن نصيب الملكية العقارية من الناتج المحلى قد تضاعف خلال خمس سنوات (٩٤ - ١٩٩٩م) ، والشيئ نفسه للتشييد والبناء ، ومع ذلك فإن مشكلة الإسكان مازالت متفاقمة؟!(٢٢)

٤ - مسئولية أجهزة الدولة ومشاركتها فى نمو العشوائيات ، لأنها غضت طرفها عن تزايد معدلات الهجرة الداخلية ، وعدم جديتها فى تطبيق التشريعات المنظمة للتخطيط العمرانى ، وإصدار قوانين العفو عن المخالفات لأحكام قوانين وتنظيم المبانى وتقسيم الأراضى بعد ذلك ، وعدم اتخاذ إجراءات رادعة ضد المعتدين على الأراضى الزراعية ، والأمر لا يقتصر على ذلك بل تقوم الأجهزة الحكومية بتزويد المناطق العشوائية بالمرافق والخدمات وبخاصة فى مواسم الانتخابات .

لقد ترتب على ذلك اتساع القاهرة الكبرى ، وأصبحت تشمل العديد من الأقسام الإدارية كما يتضح من الخريطة رقم (١)(٢٣) ، تحتوى على أكثر من (١١١) منطقة عشوائية ، يسكنها حوالى ستة ملايين شخص (٢٤) وفى هذا الإطار يمكن أن نميز بين أربعة مستويات من المناطق العشوائية :

* **المستوي الأول** : مناطق مخططة فى نهاية القرن التاسع عشر وتعانى من التدهور العمرانى فى الكتلة المبنية والمرافق وشبكة الطرق والمسارات وتزاحم الشوارع وغياب الصيانة والافتقار إلى المظهر الحضارى ، ومن أمثلة ذلك مناطق وسط المدينة ،حدائق القبة والوايلى ، الظاهر ، شبرا ، الموسكى ، والأزبكية وعابدين وغيرها من المناطق المشابهة لها . وفيما يلى نلقى الضوء على إحداها .

* **نموذج منطقة الظاهر (٢٥) :**

تم تخطيط المنطقة وفق رؤى الخديو اسماعيل لتطوير القاهرة فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، والتى اعتمدت على استنساخ ملامح المدن الغربية الأوروبية ، وتميزت المبانى فيها بوجود القصور والفيلات ، بالإضافة إلى العمائر متوسطة الارتفاع (خمسة أدوار) . وجذبت هذه المنطقة أبناء الجاليات الأوروبية التى تزايد أعدادها فى هذه الفترة ، بالإضافة إلى



الاتراك الذين كانوا موجودين من قبل ، والطبقة البرجوازية المصريين (الأعيان ، وكبار التجار ، والمثقفين المصريين) .

ومع بداية الثورة ونتيجة للتحولات السياسية والاجتماعية التى صاحبت تلك الفترة ومنها تقلص النفوذ الغربي والجاليات الأجنبية ، بدأت المنطقة تشهد مجموعة من التحولات الأساسية فى نسيجها العمرانى ، فظهرت العمائر المرتفعة نسبياً على محاور الطرق الرئيسية ، كما أقيمت عمائر جديدة فى الفراغات البينية ، وعلى المسطحات الخضراء وللمساكن الكبيرة والفيلات القديمة التى باعها أصحابها.

وفى منتصف السبعينات بدأت المنطقة تدخل تدريجيا فى دائرة المناطق شبه العشوائية – إذا جاز التعبير – حيث هدمت الفيلات والمساكن القديمة التى هجرها سكانها ومالكوها من الجاليات الأوروبية والأجانب والمصريين ، لتحل مكانها أبراج سكنية متعددة الطوابق ، كما قسمت قطع الأراضى الكبيرة إلى قطع صغيرة وبيعت بأسعار مرتفعة ، كما انتشرت ظاهرة تعلية المبانى القائمة وإضافة عدة أدوار إليها ، وكانت الإضافات متواضعة المظهر مشوهة لطابع ونظام المبانى القديمة بل متنافرة مع مفردات لغتها المعمارية وأصبحت عشوائية المعالجات المعمارية هى أبرز ملامح الطابع المعمارى ومظهر العمران فى المنطقة .

إن كل هذه التحولات وغيرها التى شهدتها المنطقة ، قد أدت إلى فقدان التجانس فى مبانى المنطقة وازدحام الشوارع ، وشغل الأرصفة ، وتحويل جراجات الأبراج السكنية إلى مخازن : أدوات صحية ، سيراميك ، قطع غيار سيارات ، . . مما أدى إلى صعوبة الحركة فى بعض الشوارع بل وإغلاق بعضها ، هذا بالإضافة إلى تدنى مستوى النظافة وأساليب التخلص من القمامة، والتنمية غير المخططة للأنشطة التجارية والخدمة غير المتوافقة ، حيث بدأت تدخل بعض الورش والمصانع الصغيرة فى النسيج العمرانى بالمنطقة ، وهذه الأمور إذا ما استمرت على نفس الوتيرة فإن المنطقة ستكون مؤهلة لدخول عالم العشوائيات .

* **المستوى الثاني :** مناطق أقيمت وفق تخطيط عمرانى متكامل وحديث – فى منتصف القرن العشرين – ولكن هبت عليها رياح الفكر

العشوائى ، فأثرت على بنيتها وملامح النسيج العمرانى فيها ، ويحيط بها عشوائيات يطلق عليها «عشوائيات الأحياء الراقية» ، لقد أدى هذا الوضع إلى تداخل وتشابك الأبراج السكنية مع العشش ، وفى كل حى راق تقبع خلفه العشوائيات ، ومن أمثلة ذلك الزمالك وبولاق تفصل بينهما مياه نهر النيل ، ومدينة نصر بما فيها مئات الأبراج السكنية يقبع خلفها عزبة الهجانة والتى كانت تابعة للقوات المسلحة ، واستولى عليها مجموعة من النازحين ، وهى تمتد من الماظة بمصر الجديدة إلى الحى العاشر بمدينة نصر . أما منطقة قباء التى تقع فى شارع جسر السويس بمصر الجديدة فتعانى من عدم وجود مواصلات على الرغم من أن الشوارع مرصوفة ، وتحولت أراضى الفضاء بها إلى مقالب للقمامة ، وعلى الرغم من أن معظم المنازل من دورين أو ثلاثة فإن هناك أبراجاً تصل إلى (١٥) طابقاً مع أن أقصى ارتفاع مسموح به فى هذه المنطقة هو ستة طوابق . وفى منطقة الدقى القديم وبالتحديد فى شارع الوابور سابقاً ، تتوارى خلف العمارات والأبراج الضخمة العشش والأكشاك المبنية بالطوب اللبن ، ويقوم ملاك الأبراج بالاعتداء على ساكنيها لارغامهم على الرحيل وبناء ابراج مكانها[٢٦] . وفيما يلى إحداها .

* نموذج مدينة المهندسين

منطقة ميت عقبة [٢٧] ، حيث صدر مرسوم ملكى فى الوقائع المصرية فى ١٩ أكتوبر ١٩٤٤ بتخطيط وقف سنان باشا ، ومحمد سعيد باشا والتى تبلغ مساحتها نحو ٦٥٠٠ فدان ، وقامت الجمعيات بتوفير بعض التصميمات النمطية لنماذج الفيلات منخفضة الارتفاع . ونشأ عن ذلك بيئة سكنية متميزة تتيح لأسرها الإقامة فى فيلات تحيطها الحدائق وبها كثافة سكانية منخفضة تتمتع بها الفئات الاجتماعية المتوسطة المنتمية إلى بعض النقابات المهنية (الأطباء ، المهندسين ، القضاة ، الزراعيين ، وغيرهم) .

ومع بداية الستينات وفى محاولة لامتصاص الضغوط الاجتماعية ، بدأت تحدث تحولات فى النسيج العمرانى بالمنطقة ، حيث صدر القرار رقم (١٥١) من محافظ الجيزة بتعديل نسبة البناء على قطع الأراضى من ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من المساحة وفى مناطق الفيلات من ٥٠٪ إلى ٧٠٪ من المساحة فى منطقة العمارات مع إمكانية التعديل من دورين إلى عدة أدوار على الايزيد الارتفاع عن (١٥) متراً .

وفى فترة السبعينات حيث بدأ الانفتاح الاقتصادى الاستهلاكى ، وبلورة مفهوم آليات السوق ، صدرت قرارات تسمح بالاستثناء من شرط الارتفاع مقابل دفع غرامه تعادل نصف قيمة الأرض المبنى عليها . وفى عام ١٩٧٩م صدر قرار ينص على أنه طالما أن المخالفين لم يخالفوا الأمن والامان والصحة العامة فإنهم لا يلزموا بإزالة التعديات ويكتفى بدخلوهم فى لجنة للمصالحة مقابل تحمل غرامة تعادل نصف قيمة الأرض ؛ ! وهذه القرارات تعنى أن الدولة قد تركت الحبل على الغارب للمخالفة بشرط ألا يعود الربح على المخالف فقط بل ينبغى للدولة أن تحصل على نصيبها !؟

وفى عام ١٩٨٥ صدر قرار وزارى يسمح بارتفاع المبانى بحد أقصى (٣٥) مترا ، وفى عام ١٩٨٩م تم تحديد ارتفاع واجهة البناء على الصامت (٣٠) مترا ، وفى عام ١٩٩٣م صدر قرار محافظ الجيزة بترك مسافة بين المساكن بحد أدنى ٢م بدلا من ٣م .

لقد أثرت هذه القرارات وغيرها على بنية العمران فى المنطقة ، وأصبحت تعانى من المشكلات التى تعانى منها المناطق العشوائية منها :

١ - افتقاد الخصوصية التى قامت عليها المبانى فى المنطقة حيث كثافة المبانى فى المنطقة أدت إلى بروز مشكلات التلوث البيئى بأشكاله المختلفة ، بالإضافة إلى محدودية الحركة الآلية وتوفر أماكن الانتظار للسيارات .

٢ - قصور شبكة الطرق المصممة للفيلات والمبانى السكنية منخفضة الارتفاع ، وتواضع قدرتها على استيعاب الزيادة الكبيرة فى أعداد السيارات الخاصة ، وعدم توفر المسطحات الدنيا اللازمة لانتظار السيارات ، مما نتج عنه التوتر والمعاناة والحوادث والأخطار والتلوث .

٣ - اختفاء الوحدة والتجانس على مستوى أعمدة الإنارة أو التشجير أو الرصف ، فأصحاب المحلات يفعلون ما يرغبون دون قيد أو ضابط أو تنسيق على مستوى المنطقة أو الشارع .

٤ - تدنى مستوى النظافة العامة للبيئة الخارجية والطرق والمسارات المحيطة ، ونشأة وتنامى الأنشطة الطفيلية (الشحاذين ، الباعة الجائلين، ...) .

٥ – تناقص وتداعي المسطحات الخضراء والحدائق الخاصة ، نظرا لصعوبة استزراع المسافات البينية الضيقة حول المباني والعمائر المرتفعة .

٦ – عدم احترام الفراغات العامة والمناطق الخضراء والمفتوحة ، والميادين، والسماح بالبناء عليها .

* **المستوي الثالث** : مناطق أقيمت بعيدا عن الكتلة العمرانية ، على أرض زراعية أو صحراوية ، أو المناطق الخالية أو المقابر المحيطة بالقاهرة ، وهي مناطق غير معتمدة وبدون ترخيص ، وتفتقر إلى الخدمات والمرافق الأساسية ، وقد انتشر هذا النوع خلال الثلاثين عاما الأخيرة ، كمحصلة طبيعة لزيادة الفجوة بين حاجات السكان من السكني الآدمي ، وما توفره الحكومة والقطاعان العام والخاص من إسكان[٢٨] . ومن أمثلة هذه المناطق نزلة السمان، وعلى الرغم من اشتغال معظم السكان ببيع التحف وتأجير الخيول والجمال ، فإنها منطقة شديدة العشوائية تنتشر أمام منازلها اهرامات صغيرة من القمامة ، وكذلك أرض عزيز عزت بامبابة حيث تقيم مئات الأسر في عشش خشبية ، وعزبة الصعايدة – أنشأها أحد البوابين على قطعة أرض في المطرية أهداها له صاحب العقار الذي كان يحرسه في حي الزمالك سنة ١٩٢٤م – وهي عبارة عن أكشاك صغيرة محاطة بمربع سكني كبير ومجمع مدارس . ومن أسوأ حالات العشوائيات تلك المنتشرة بطول السكك الحديدية والتي تقدر بحوالي ١٥٠٠ تجمع يضم كل منها من ١٠٠ إلى ٥٠٠ أسرة من عمال السكك الحديدية، وعلى شريط القطار بمحافظة القاهرة وحدها وصلت التجمعات إلى ٤٠ تجمعا يضم كل واحد حوالي (٥٠) أسرة أو أكثر ، وهذه العشش تفتقر إلى المرافق والخدمات الأساسية كما أنها قديمة جداً ولا يوجد بها صرف صحي ولا يزال السكان يستخدمون الترنشات التي يتم التخلص منها أسبوعياً . وأيضاً في عزبة مكي التي تضم بيوتاً بدائية من الطوب الأحمر ويقوم السكان بنقل المياه لمسافات طويلة في صفائح ، ويصل عدد الأفراد في الغرفة الواحدة إلى أكثر من (٥) أفراد وفي نفس الغرفة يربون الطيور والدواجن ، وكذلك عزبة النصر بالبساتين (مقابر اليهود سابقا) وهي منطقة شديدة الفقر يسكنها حوالي ١٠,٠٠٠ أسرة وقد تحولت المنطقة تدريجيا إلى منطقة شديدة العشوائية بعد نزوح المهاجرين من الصعيد اليها ، ويقيم فيها بصفة خاصة الكثيرون من السحرة والمشعوذين . ويربي الأهالي الحيوانات في نفس المنزل الذي يسكنون

فيه ، وكثير من المنازل لا يوجد بها اسقف ثابتة – قش أو خشب – والارضيات تراب وتنتشر بالمنطقة ورش الرخام وصيانة السيارات [٢٩] ومن أمثلة هذه المناطق.

* **منطقة الزبالين بالقاهرة [٣٠] :**

تمثل تجمع عمرانى لعدد من السكان يبلغ حوالى العشرة ألاف نسمة يقع فى أسفل جبل المقطم فى شرق القاهرة ومحصورا بين قلعة محمد على والمقطم، ويحدها أكثر من شريان مرورى هام مثل طريق صلاح سالم وأتوستراد حلوان ، علاوة على طريق القلعة المقطم .

لقد جعلت هذه المحددات من المنطقة مجتمعا منعزلا عمرانيا ، حيث لا تلتحم به أية تجمعات عمرانية أخرى ، وحالة المبانى أما من الطوب اللبن أو أحجار قطعت من محاجر المقطم القريبة وبعضها بالطوب الأحمر ، والطرقات والممرات غير ممهدة ، ولا تحكمها أى قوانين عمرانية ، مما يستحيل معه استعمال السيارات فيها .

ولذا فإن القمامة التى تجمع يتم نقلها بواسطة عربات كارو حيث يعمل الرجال مع ابنائهم الذكور فى جمع القمامة من احياء القاهرة ، أما الزوجة والبنات فيقمن بتصنيف القمامة حسب مواردها .

وتربى كل أسرة قطعان هائلة من الخنزير فى حظائر بالمنزل جنبا إلى جنبا مع حجرات النوم والمعيشة ، حيث تتربى هذه الحيوانات على القمامة التى تعتبر غذاءً شهياً لها .

* **المستوي الرابع** : مناطق عشوائية شديدة التخلف تتخلل المناطق المخططة قديما وحديثاً . وعلى سبيل المثال فى حى مصر القديمة توجد منطقة بطن البقرة ، وكوم غراب ، والمدابغ ، واسطبل عنتر ، والشيخ مبارك ، والفرنساوى ، وفى حى الزاوية الحمراء والشرابية توجد عزبة أبو حشيش والتى كانت تسمى عزبة القرود وهى مشهورة بإيواء اللصوص ، وفى الشرابية توجد عزبة بلال «مخالق الخشب» ، وعزبة الورد ، مساكن مظلوم الجديدة «الحاجة زينب» ، مساكن مظلوم القديمة ، وفى حى الوايلى والظاهر توجد عزبة ابو النور بجوار نفق دير الملاك . هذه أمثلة لبعض المناطق العشوائية المنتشرة فى وسط مدينة القاهرة وبالطبع يوجد غيرها كثير .

فى ضوء ما سبق يتضح أن المناطق المخططة فى نهاية القرن التاسع عشر – منطقة الظاهر على سبيل المثال – أو المخططه فى منتصف القرن العشرين – المهندسين ومدينة نصر على سبيل المثال – قد التفت حولها المناطق العشوائية فى البداية ، وبمرور الوقت تخللتها وتسربت إليها تدريجيا تحت سمع وبصر الدولة ، أو فى لحظة تراخ منها . وهذا يعنى أن باريس الشرق التى كانت تداعب خيال الخديو اسماعيل قد تحولت إلى مدينة عشوائية كبرى ، نتيجة لغياب الإطار الإنمائى المتكامل والمستمر وصدور القرارات العشوائية من الدولة ، والاستجابة لضغوط بعض القوى الاجتماعية الصاعدة ، لم يؤد إلى وجود العشوائيات ، بل يهدد المناطق الأخرى وتحويلها إلى مناطق عشوائية ، تضاف إلى الرصيد القائم .

مراجع وهوامش الفصل الأول

١ - الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية : دراسة اجتماعية للخدمات بحى مصر القديمة ، مكتب البحوث الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٦١م . ص(٩)

وأنظر أيضاً :

- عزت حجازى : القاهرة دراسة فى ظاهرة التحضر ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ١٩٧١ . ص(٩) .

* عندما جاء الفاطميون إلى مصر اتفق على تأسيس عاصمة جديدة لهم بأسم «المنصورية» وبدأ البناءون يحددون مساحة المدينة ، وحددوا أركانها ، ومدوا الحبال حولها وربطوا فيها الاجراس ، ثم طلبوا من الفلكيين أن يبحثوا فى النجوم والكواكب التى تكون فأل سعد عندما تدق الاجراس .

ثم جاءت مجموعة من الغربان ووقفت على الحبال فدقت الاجراس فوضع البناءوون اساس المدينة الجديدة . وهنا سأل الفلكيون عن النجم فقالوا هذا هو القاهر فسميت المدينة القاهرة .

وقد جعل الفاطميون - هذه المدينة ملكية لا يدخلها العامة ولا يسكنها سوى الامراء ، ومن أجل ذلك شيدوا قصرين أحدهما فى الشرق من الشارع الرئيسى وهو شارع المعز يمتد من باب الفتوح شمال إلى باب زويلة جنوبا ، إلى الغرب بنوا قصرا أخر صغيرا عرف باسم القصر الغربى الصغير لحريم السلطان والمسافة بينهما عرفت بأسم شارع بين القصرين .

وكان للقاهرة ثمانية ابواب فى كل من جوانبها الأربعة فى الجنوب باب زويلة وباب الفرج ، وفى الشمال باب النصر وباب الفتوح ، وفى الشرق باب البرقيه وباب الفراخين ، أما فى الغرب فكان باب سعادة وباب القنطرة .

لمزيد من التفاصيل أنظر :

- أحمد أبو كف «بيت السحيمى والدرب الأصفر نموذج لما ستكون عليه

القاهرة الفاطمية ، مجلة الهلال ، العدد (١٠٨) ، مؤسسة دار الهلال ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص ص (١٤٠ ، ١٤١) .

٢ – شحاته عيسى ابراهيم : القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩م . ص ص (١١٨ – ١١٢) .

٣ – الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية : مرجع سابق . ص ص (٩ ، ١٠) .

٤ – سمير عمر ابراهيم : الحياة الاجتماعية فى مدينة القاهرة خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٢ . ص ص (٩٩ – ١٠٠) .

٥ – الياس الايوبى : تاريخ مصر فى عهد الخديو اسماعيل باشا من سنة ١٨٦٣ – ١٨٧٩م ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ١٩٢٣م . ص ص (١٤٢ – ١٤٨) .

٦ – شحاته عيسى ابراهيم : مرجع سابق . ص ص (٢٩٣ – ٢٩٥) .

٧ – الياس الايوبى : مرجع سابق . ص ص (١٤٨ ، ١٤٩) .

* المقصود بحلوان هنا «حلوان الحمامات» ، وليس «حلوان البلد» التى تعود نشأتها لما قبل ذلك بنحو ألف سنة ، ويعزى تسميتها إلى اكتشاف الحمامات الكبريتيه فيها ، والذى بدت بوادره فى عصر عباس الأول ، وفى هذا الاطار تقول مجله المقتطف قصة حوله . . . أنه قد ظهر فى عهد عباس «مرض الحكه (الهرش) وهو مرض يحدث اكلانا فى الجسم ويزعج راحه صاحبه فأمر أن ترسل الجنود إلى حلوان لتعسكر هناك ، وفى هذه المنطقة عثر العساكر على عين ماء معدينة فى شرق المدينة حيث الحمامات فتوضؤا منها واغتسلوا فذهب الآكلان عنهم فانتشر ذلك بين العسكر ووصل إلى اسماع عباس الأول فاهتم بالأمر وأمر أن يبنى على العين حمام إلا أنه مات ولم يتم ما أراد .

وفى عهد الخديو البناء اسماعيل ، أرسلت بعثة طبية إلى تلك البقعة لفحص ماء حلوان الكبريتى ، وكانت النتيجة أنها مفيدة لعلاج جميع الأمراض المحتاجة إلى المركبات الكبريتية ، ونظر لبعد المنطقة عن القاهرة بحوالى

٢٤كم ، قام الخديو بتعمير المنطقة المحيطة بالمياه الكبريتية وأمر بناء قصره الفخم المعروف «بقصر الوالدة» وشرع فى تقسيم الأراضى المحيطة بالينابيع إلى قطع بناء وشوارع وميادين وبإعطائها مجانا على شكل انعامات لتشجيع المصريين على البناء فيها ، كما دعا إلى مد خط حديدى بين المحروسة والمنتجع الصحى الجديد ، وكان أول الخطوط التى ربطت بين المكانين .

لمزيد من التفاصيل أنظر :

– يونان لبيب رزق : «اتحاد ملاك حلوان» ، جريدة الأهرام ، ٢٧ يوليو ، ٢٠٠٠ م .

8 - Ghallab, M.S : "Greater Cairo", Soc. Geog. D'Egypt, Bull., Tome bb, Cairo, 1993. p (22) .

* لا لتكريم كلوت بك الطبيب الفرنسي منشئ مدرستى أبى زعبل والقصر العينى الطبيتين ، والذى يعد أبا الطب الحديث فى مصر الحديثة ، وإنما للدلالة على أن الاصلاح الصحى سيسير من شمالى المدينة إلى جنوبها ، ويتناول بذراعيه شرقها وغربها .

٩ – إلياس الأيوبى : مرجع سابق . ص ص (١٤٩ – ١٥٣) .

١٠ – شحاتة عيسى إبراهيم : مرجع سابق . ص ص (٣٠٦ – ٣١١) .

١١ – إلياس الايوبى : مرجع سابق . ص ص (١٥٣ – ١٥٤) .

12 - Ghallab, M.S : op. cit. pp (24, 25) .

١٣ – عابد الجابرى : «أى دور للمنظمات الاهلية فى زمن الخصصة والعولمة» ، المؤتمر الثانى للمنظمات الاهلية العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧م . ص (٥٢٤) .

* حدث تطور فى ترتيب النخبة الحاكمة فى المجتمع المصرى المعاصر فكانت على النحو التالى : الأزهر ، طبقة ملاك الأراضى ، الاحزاب السياسية ، الجامعات ، النقابات ، القوات المسلحة ، الجهاز الإدارى للدولة . وقد تعرضت هذه النخب إلى التهميش أو الازاحة وعلى سبيل المثال «رفاعة رافع الطهطاوى» وجد نفسه منفيا فى السودان ، والتخلص من العرابين ضباطا ومدنين بعد الاحتلال البريطانى ، ونفى أنصار الخديو عباس حلمى

الثانى كى يخلو الجو للسلطان «حسين كامل» والملك فؤاد ، وأكبر عمليه ازاحة قادها سعد زغلول نفسه : فخصومه هم «برادع للانجليز» وانقسامات حزب الوفد قد أدت إلى ازاحة الصفوة ومنهم على الشمسى ، وأحمد ماهر ومن سانده من حزب السعديين ، ثم جاء الدور على «مكرم عبيد» ومن انضم اليه من حزب الكتلة . وفى مجال الاقتصاد جرى ازاحه أهم البنائيين «طلعت حرب» فقد حاصره تحالف نظمه «احمد عبود» ، كما طالت عملية الازاحه رموز الثقافة والأدب «طه حسين» استهلكة حزب الوفد ، « والعقاد » الدفاع عن القصر ، . . . ومع قيام ثورة ١٩٥٢م فإن الصورة لم تكن أفضل حيث تواصلت عملية الازاحة لتحقيق التغير المطلوب ، فحدث تطهير لجهاز الدولة القديم – حل الاحزاب – الخلاف مع «محمد نجيب» ، والمعركة مع الشيوعيين ، الصدام مع الاخوان المسلمين ، وتطبيق القرارات الاشتراكية ، وتصفية الاقطاع . وعملية الازاحة هذه كانت تخصم من رصيد انسانى يصعب تعويضه .

لمزيد من التفاصيل أنظر :

– محمد حنسين هيكل : «حديث مستطرد عن السياسة الداخلية» ، وجهات نظر ، العدد السابع عشر ، السنة الثانية ، الشركة المصرية للنشر العربى والدولى ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص ص (١٢ ، ١٣) .

١٤ – حسنين توفيق : الدولة والتنمية فى مصر ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص ص (١٤٤ – ١٦٣) .

١٥ – عزت حجازى : مرجع سابق . ص ص (١٩ – ٢٧) .

١٦ – شاهدان أحمد شبكة : «نحو الارتقاء بعمران القاهرة» ، القاهرة فى لحظة تحول ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، القاهرة ، ١٩٩٨م . ص ص (٨١ ، ٨٢) .

١٧ – محمد باشا : «الشأن المصرى . . . بين قرن مضى وقرن مقبل» الاهرام، العدد (٤١٣٧٧) ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

١٨ – حسنين توفيق : مرجع سابق . ص ص (١٦٦ – ٢٢٠) .

١٩ – شاهدان أحمد شبكة : مرجع سابق . ص ص (٨٢ – ٨٦) .



٢٠ – حسنين توفيق : مرجع سابق . ص ص (٢٢٩ – ٢٦٥) .

٢١ – محمود المراغي : «أثرياء وفقراء . . . دوائر مغلقة» ، الاهرام ، ٤ يناير، ٢٠٠٠م .

٢٢ – منال المراغى : «الآثار الاقتصادية لهجرة العمالة المصرية» ، أحوال مصرية ، السنة الثانية ، العدد الثامن ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص ص (٣٤ – ٤٠) .

★ أحياء محافظة القاهرة :

(١) مصر الجديدة والنزهة . (٢) مدينة نصر (أول وثان) ، (٣) السلام، (٤) المطرية ، (٥) الزيتون ، (٦) حدائق القبة ، (٧) الوايلى والظاهر ، (٨) منشأ ناصر ، (٩) شبرا شرق وغرب ، (١٠) الزاوية الحمراء والشرابية ، (١١) الساحل ، (١٢) روض الفرج ، (١٣) حى غرب «قسم الزمالك وقصر النيل وبولاق» ، (١٤) حى وسط «باب الشعرية ، وقسم الجمالية ، وقسم الدرب الأحمر» ، (١٥) عابدين والموسكى والازبكية» ، (١٦) حى جنوب ، الخليفة والمقطم والسيدة زينب» ، (١٧) مصر القدية ، (١٨) البساتين ، (١٩) المعادى ، (٢٠) حلوان ، (٢١) التبين ، ١٥ مايو ، (٢٢) المرج ، (٢٣) عين شمس .

★ أما احياء الجيزة :

(١) شمال الجيزة ، جنوب الجيزة ، (٣) وسط الجيزة ، (٤) غرب الجيزة ، (٥) الاهرام ، (٦) ريف مركز الجيزة .

لمزيد من التفاصيل أنظر :

– حسن سيد حسن : «توزيع المساجد فى منطقة القاهرة الكبرى عام ١٩٩٨» ، المجلة الجغرافية العربية ، الجزء الثانى ، العدد (٣٤) ، الجمعية الجغرافية العربية ، القاهرة ، ١٩٩٩م . ص (٢٩) .

٢٣ – علاء السيد محمد خليل : تلوث الهواء فى محافظة القاهرة دراسة فى الجغرافيا الطبيعية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، مودعة فى مكتبة كلية الأداب ، جامعة القاهرة ، القاهرة ١٩٩٩م . ص (٢٨٤).

٢٤ – آصف بيات : «فقراء القاهرة ، استراتيجيات البقاء وشبكات التضامن» ، القاهرة في لحظة تحول ، مرجع سابق ص (٢٢٢) .

٢٥ – نسمات عبد القادر ، سيد محمد التوني ، «الاسكان في القاهرة – الواقع والمشكلات» ، القاهرة في لحظة تحول ، مرجع سابق ص ص (١١٥ – ١١٩) .

٢٦ – سيد علي : عشوائيات الأحياء الراقية ، جريدة الأهرام ، القاهرة ، ٧ مايو ٢٠٠٠م . ص (٣) .

٢٧ – نسمات عبد القادر ، سيد محمد التوني : مرجع سابق (١٠٥ – ١١٤) .

٢٨ – علي الصاوي : الشعوائيات . . . ونماذج التنمية ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، القاهرة ، ١٩٩٦ . ص ص (٢٨ ، ٢٩) .

٢٩ – سيد علي : مرجع سابق . ص (٣) .

٣٠ – سعيد علي خطاب علي : المناطق المتخلفة عمرانيا وتطويرها «الاسكان العشوائي» ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٣ م . ص ص (٧٦ – ٧٩) .

الفصل الثانى

المناطق الأكثر إحتياجًا في بؤرة الإهتمام ... لماذا ؟

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

تعد هذه المناطق بؤرة توتر اجتماعى وتلوث أخلاقى وقيمى حيث لايتوافر فيها الحد الأدنى لمقومات المعيشة الضرورية ، وبغض النظر عن الأسباب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى أدت إلى نموها وتطورها ، فإن سكان تلك المناطق بجميع فئاتهم العمرية يعانون التهميش والحياة فى بيئة ملوثة ، تفتقر إلى النشأة السليمة وإلى الخدمات الأساسية ويصبح الإفراز الطبيعي لكل تداعيات المناطق الأكثر احتياجاً أحداثاً وشباباً يسعى إلى الجريمة، حيث أوضحت إحدى الدراسات أن حوالى ٩٥ ٪ من الأحداث المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية خلال عام ١٩٩٧م ينتمون إلى هذه المناطق ، كما أكد تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومى عام ١٩٩٧م ، أن الفقر لا يعنى فقر الدخل ، ولكنه فقر القدرات Capabilities بمعنى القدرات التعليمية والمعرفية والسلوكية والصحية والأخلاقية والغذائية وغيرها . ومن هنا فإن أطفال وشباب تلك المناطق المتعطل ، والذى يعمل عملاً هامشياً ، يقع فى كثير من الأحيان فريسة سهلة لجميع الاعتداءات الخارجية ويكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً للجريمة بأشكالها ومستوياتها المختلفة ، ومن هذا المنطلق يأتى الاهتمام بهذه المناطق لعدة أسباب منها :

(١) أطفال . . . في بئر الحرمان :

ينتمى أطفال المناطق الأكثر احتياجاً إلى أسر تفتقر إلى وسائل الرعاية السليمة – غالباً – ويتعرضون لأنماط مختلفة من التلوث المادى والذى يشمل المياه، الأرض ، الهواء ، الغذاء ، المسكن ، الضوضاء ، المخلفات النفايات،...إلخ ، وأيضاً التلوث الأخلاقى والمعنوى ، ومن هنا يعانى هؤلاء الأطفال من الحرمان بأشكاله المختلفة ، والأمراض العضوية والانحرافات الأخلاقية ، وقد يفرض عليهم الفقر والجهل والمرض طوال حياتهم ، وبالتالى يورثونه لأولادهم وقد يمتد إلى أحفادهم .

وتشير الدراسات الميدانية إلى تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى لأسر هؤلاء الأطفال ، حيث أشارت إلى أن (٦٠ ٪) من عينة أسر الشرابية يتراوح متوسط الدخل الشهرى ما بين (١٠٠ – ١٥٠) جنيهاً شهرياً ، وأيدت هذه النتيجة دراسة أخرى أجريت على منطقة السلام ، حيث تبين أن (٨٠٪) من أسر عينة البحث دخلها الشهرى (١٥٠ – ٣٠٠) جنيهاً ، كما أن (٦٨٪) من سكان منطقة المنيرة الغربية تتراوح دخولهم ما بين (١٠٠ – ٢٠٠) جنيهاً

شهرياً ، كما أشارت دراسة رابعة أجريت في منطقة العمرانية الغربية إلى أن (٤٦٪) من عينة البحث يتراوح دخلهم الشهرى (١٠٠ - ٢٠٠) جنيهاً . وهذا يعنى في النهاية أن غالبية أسر هذه المناطق لا يتعدى دخلها الشهرى (٢٠٠) جنيه ، مما يؤكد أنها تعيش تحت خط الفقر وبالتالي لا تستطيع أسر هؤلاء الأطفال إشباع حاجاتهم الضرورية.

أما مصادر دخل هذه الأسر فيعتمد على البالغين والصغار ، وأن رب الأسرة يقوم بأكثر من عمل ، وغالباً ما يعتمدون على التسول في الشوارع أو ممارسة الأنشطة غير المشروعة مثل السرقة والنصب وتجارة المخدرات أو بعض المساعدات الأهلية أو الحكومية ، وأمام هذا الدخل المتدنى تلجأ هذه الأسر إلى شراء الأطعمة والملابس الرخيصة التي لا تتوافر فيها المواصفات الصحية السليمة ، كما تلجأ أحياناً إلى أسلوب تقسيط المشتريات لاقتناء بعض الأجهزة ، وعمل الجمعيات بين الجيران والأهل ، ورهن بعض المتعلقات مثل الذهب أو الأثاث ، وشراء الملابس المستعملة في كثير من الأحيان .

وعلى الرغم من تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعي للأطفال في هذه المناطق ، إلا أنهم على وعي بالظروف البيئية التي يعيشون فيها ، ففى دراسة أجريت على منطقتى «الشرابية» ، و «الحوتية» لمعرفة :

أ - مدى وعى الطفل بما يحيطه من ظروف بيئية .

ب - كيفية تعامله مع المعطيات البيئية التي يعيشون فيها .

جـ - رأيه في كيفية التصدى لها .

خلصت الدراسة إلى ارتفاع وعى الأطفال بما يحيط بهم من ظروف بيئية سيئة تتمثل في وجود مخلفات صرف صحى - آدمية ومنزلية . . وروائح كريهة وارتباط هذا بالإصابة بالأمراض ، كما أنهم يشعرون بالتلوث الضوضائي الناتج من الورش التي تتداخل مع المساكن وأنهم على وعى بوجود أماكن أخرى أفضل من التي يعيشون فيها .

أما كيفية تعامل الأطفال مع المعطيات البيئية ، فقد أوضحت الدراسة أن الأطفال وأصدقاءهم يلعبون في القمامة ، وذلك لعدة أسباب منها أنهم لا يجدون أماكن أخرى يلعبون فيها ، أو لأنهم يبحثون عن أشياء بداخلها يمكن أن تكون مفيدة ، بينما أوضح البعض أنها تعمل أساساً في الزبالة وبالتالى فاللعب

فيها أمر عادى .

وحول رؤية الأطفال لإمكانية التصدى لظروف بيئتهم ، أوضح معظم أفراد العينة أن التصدى لمشكلة القمامة يعتبر مسئولية الدولة ، بينما رأى حوالى ١٠ ٪ منهم أن أفضل طريقة للتخلص من القمامة يكون بوضعها فوق العشش لحمايتها من الأمطار أو الحر الشديد ، أو وضعها فى أماكن بعيدة ، أو التخلص منها بالحرق.

ونظراً لأن أطفال هذه المناطق غالباً لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه فإنهم يتجهون إلى العمل ويعتبرون ذلك مخرجاً ملائماً ، ويعبر عن ذلك أحد الأطفال بقوله : «الشغل أحسن للى ما اتعلمش حتى يتعلم صنعة» ويقول آخر : «أحسن من الصياعة» .

وهذا الأمر بالطبع لا ينطبق على كل الأطفال حيث يوجد تفاوت من منطقة إلى أخرى حيث نجد فى بعض المناطق حرصاً على تعليم الأبناء ، ويتقاضى الأطفال أجراً أسبوعياً يتراوح ما بين ثلاثة جنيهات ونصف ، وعشرين جنيهاً ، ويشارك الطفل بنسبة منها فى مصروف الأسرة .

وعلى الرغم من الجانب السلبى لعمل الأطفال فى هذه السن المبكرة ، إلا أنه توجد جوانب إيجابية لذلك تتمثل فى حفظ هؤلاء الأطفال من التشرد فى الشارع ، بل أحياناً يكون العمل أحد الدوافع الأساسية للالتحاق بفصول محو الأمية ؛ حيث أن طبيعة العمل تتطلب معرفة مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

أما علاقة الصداقة بين الأطفال فتختلف من منطقة إلى أخرى فهى أكثر نجاحاً وتنوعاً فى منطقة الحوتية القريبة من الدقى - بسبب الظروف الاقتصادية المرتبطة بالمنطقة ، ولكنها أكثر محدودية فى منطقة الشرابية ، وغالباً ما تكون قاصرة على الجيرة ، أو زملاء المدرسة من الجيران ، حيث يشير الأطفال أنهم يتحاشون صداقة الأطفال المقيمين خارج المنطقة ، حيث وجدوا أن أسر الأطفال يمنعون أولادهم من زيارتهم بحجة طبيعة المنطقة والحياة فى العشش ، مما يشعرهم بالخجل من سكناهم ، ويحكى أحد أطفال عينة الدراسة أن أحد زملاء المدرسة سخر منه قائلاً : «ساكن فى العشش ليه ؟ هو أنت فرخة ولا ديك . . ! وأحياناً يتفادى الأطفال الذهاب إلى منازل زملائهم المقيمين خارج المنطقة حتى لا يأتون لزيارتهم فيرون المكان الذى

يقيمون فيه .

وأحياناً يختلط الأطفال بأصدقاء السوء في المنطقة ، حيث يحرضونهم على السهر وترك المدرسة ، ويذكر أحد الأطفال العاملين أن أصدقاءه يتعرضون للقبض عليهم بسبب التشرد أو السرقة ، ثم يرجعون بعد يومين أو ثلاثة . وهو نفسه تم إيقافه للتحرى ، ثم أفرج عنه فى نفس اليوم .

(٢) المرأة . . والهروب من طواحين الفقر :

المرأة فى المناطق الأكثر احتياجاً ، غالباً ما تعانى من الأمية ، أو حصولها على مستوى تعليمى محدود ، مما يجعلها تمارس الأعمال التى تحتاج إلى جهد كبير ، ووقت طويل ، وعائد محدود ، غالباً ما تستخدمه للمشاركة فى الإنفاق على الأسرة لضمان كفاف العيش ، وعندما لا تستطيع مواصلة تحمل أعباء العمل ، فإنها تعتمد غالباً على إسهامات أطفالها – خاصة البنات – مما يؤدى إلى وجود جيل من الإناث بآمال أقل – وطموحات أدنى .

وفى دراسة أجريت على أسر الأطفال العاملين ، وجد أن الأسرة تفضل إبقاء الطفلة الأنثى فى المنزل عند بلوغها أثنى عشر عاماً ، إما لمساعدة الأم فى المنزل ، أو لتجهيزها للزواج ، والطريف فى الأمر أن الأمهات كن أكثر إصراراً على تزويج الفتيات الصغار والبحث لهن عن زوج مناسب ، أى لديه الموارد المالية الكافية دون النظر إلى التكافؤ السنى أو التعليمى .

وفى دراسة أخرى حول الأشكال اليومية للمقاومة التى تقوم بها المرأة فى منطقة أكثر احتياجاً محدودة الدخل فى القاهرة «لمعرفة أشكال عدم المساواة والتحيز ضد المرأة على أساس النوع» ، أوضحت أن تعليم البنات يمثل مجالاً للنزاع والتفاوض بين الرجل والمرأة ، ومن ثم تنشأ الخلافات حول إلحاق البنات بالمدارس ، واستمرارهن فى التعليم ، وخاصة بعد ارتفاع تكاليف التعليم نتيجة للدروس الخصوصية ، والتى تتضح بعد السنوات الأولى من التعليم الأساسى .

والحقيقة أن تعليم البنات يمثل أحد مصادر الخلاف الهامة والأساسية بين الزوجين فى المناطق الأكثر احتياجاً ، وقد يصل الأمر أحياناً إلى تبادل الشتائم والإهانات ، وأحياناً ضرب الرجل لزوجته ، وفى هذا الإطار أوضحت الدراسة فى إطارها الميدانى عدد من الأشكال اليومية للمقاومة التى تقوم بها المرأة من أجل تعليم ابنتها ، يمكن بلورتها فى :

١ - المرأة أكثر تصميماً علي تعليم بناتهن والإبقاء عليهن ملتحقات بالمدارس مقارنة بأزواجهن

ويعزى تردد أو معارضة الزوج إلى انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة ، وأن دخلها المحدود غالباً ما يوجه إلى النفقات الأساسية فى الأسرة ، من هنا يأتى الاهتمام بتعليم البنت في ذيل قائمة أولويات الأسرة ، بينما يأتى هذا البند على قائمة الأولويات بالنسبة للزوجة ، ونتيجة لذلك تعترض المرأة على موقف الرجل ، إما بالقول أو الفعل والذى يتجسد فى ترك بيت الزوجية والذهاب إلى أهلها ، وهى عملية يشار إليها بأن المرأة «غضابة» ، وتكون النتيجة النهائية إما عقد جلسة مصالحة بين الزوجين يتم خلالها الاتفاق على الطريقة التى يتم بها الاتفاق على تعليم البنت ، وإما يتمسك كل طرف بموقفه وتكون النتيجة النهائية الوصول إلى أبغض الحلال عند الله .

وقد تلجأ المرأة إلى أشكال غير مباشرة لمقاومة رفض زوجها لتعليم البنت ، حيث تذهب البنت إلى المدرسة دون علم الوالد ، وعندما يكتشف الأمر تحاول المرأة أو جيرانها أو أقاربها أقناعه بأهمية التعليم ، وأنه غير مسئول عن نفقاتها ، فى هذه الحالة غالباً ما يوافق الزوج على استمرار البنت فى التعليم .

وهناك ثلاثة أساليب شائعة ، تلجأ إليها المرأة ، من أجل الإبقاء على بناتهن فى المدارس هى :

أ - السعى وراء العمل ، وغالباً ما يكون فى الأعمال اليدوية منخفضة العائد.

ب - محاولة الادخار من مصروف البيت .

جـ - الاشتراك فى «جمعية» .

والواقع أن تصميم المرأة على تعليم البنت ، تعبر عنه إحدى السيدات بقولها : « ... يمكن تتجوز راجل محترم يعاملها كويس ، وما يشتمهاش ويضربها من غير سبب . الست اللى مش متعلمة مالهاش كرامة ومالهاش حيلة، بس الواحدة المتعلمة مش ممكن تستحمل إللى إحنا بنشوفه من رجالتنا... التعليم للبنت يضمن لها أحسن وظيفة ، ده أحسن من أن الواحد يشيل لها فلوس على جنب ، يعنى هتعمل إيه بالفلوس ، هتفتح ورشة ؟»

٢ - الرجل أكثر تصميماً من زوجته علي استمرار ابنته في الدراسية :

حيث يتفق الزوج والزوجة على تعليم البنت ، ولكن المرأة بحكم قربها من ابنتها ، ومدى قدرتها على الاستمرار في التعليم ، في ظل ظروف اقتصادية متدنية للأسرة ، أحياناً تطلب الأم من زوجها أو ابنتها التوقف عن الاستمرار في الدراسة ، لأنها تعتبر أن كل ما ينفق في هذا المجال لا يذهب إلى مكانه المناسب ، بل تحاول الزوجة إقناع زوجها بهذا الاتجاه .

٣ - المرأة لا ترغب في استمرار ابنتها في التعليم :

نظراً لظروف مدرسية أو لتقاليد اجتماعية ، وهنا تشير إحدى السيدات إلى ذلك بقولها : «أنا طلعت ابنتي من المدرسة وهي في ستة ابتدائي . جت لي يوم وقالت لي أن واحد عاكسها في الشارع وأنها قلعت الجزمة وكانت هتضربه بيها، فأنا قلت لها خلاص مفيش مدرسة . المدرسة كانت بعيدة وكنت خايفة من المدرسين والشباب في الشارع أصلها كانت حلوة» .

وفي الحالتين السابقتين ، نجد أن الزوج لم يعترض على قرار عدم استمرار البنت في التعليم ، أي أن القرار كان في يد المرأة .

٤ - البنت لا تواصل تعليمها :

فالخلافات المستمرة بين الأب والأم حول أهمية تعليم البنت ، وتوفير النفقات يدفع البنت أحياناً إلى ترك المدرسة ، على الرغم من إصرار والدتها على استمرارها في التعليم ، وتعبر عن ذلك إحدى الفتيات بقولها : «العيشة بقت غلا ، أنا أبويا بيشتغل في فرن بس مش على طول ، فأمي هي اللي بتخيط وبتصرف على تعليمي ، أنا كنت باشتغل برضه في الصيف وباجيب بالفلوس لبس المدرسة .. بس لو أمي صرفت على المدرسة مش هتقدر تبتدي تحوش علاشان جهازي . الجهاز مهم علشان البنت تدخل الجوازة قوية وعينها مش مكسورة . . . علشان كدة أنا قلت أسيب المدرسة وابتدي أجهز نفسي . في الأول أمي زعلت وقالت لي طيب مستقبلك بس أنا قلت لها ده كما – يعني الجهاز الذي يضمن جوازة محترمة – مستقبلي . . . » .

في ضوء ما سبق يتضح أن المرأة تسعى إلى الحصول على فكرة الاحترام من خلال ابنتها ، سواء كان ذلك في إطار الزواج أو في مجال سوق

العمل ، وهو أمر يتعلق بهوية المرأة التي تعيش في هذه المناطق ، وأيضاً ذكرياتهن وتجاربهن الأليمة في كل من الزواج والعمل . فالمرأة تردد دائماً المثل الشعبي «علام البنت كنز» .

أما وضع المرأة في المناطق الريفية الأكثر احتياجاً . فيختلف عنه في المناطق الحضرية ، حيث أوضحت الدراسة التي قامت بها د. ليلى الحمامصي ، حول أسباب عدم حصول النساء المتزوجات على تعليم نظامي خلال السنوات العشر الأخيرة ، تبين أن ٤٩ ٪ من النساء لم يلتحقن بالمدرسة ، لأن والديهم وخاصة الوالد ، لم يكن مؤمناً بتعليم البنات ، وغير مقبول اجتماعياً ، كما كانت هناك أسباب أخرى مثل العمل المنزلي الشاق بالنسبة إلى المرأة الريفية ، بل إن الأم قد تخرج إبنتها من المدرسة كي تعينها على الأعمال المنزلية كالمطبخ وجلب الماء والعناية بالأشقاء الصغار ، بالإضافة إلى المساعدة في المهام المرتبطة بالمجتمع الزراعي ، كتربية الحيوانات ، وعمليات إنتاج الألبان .

وبصفة عامة فإن المرأة في المناطق الأكثر احتياجاً تحلم لها ولأسرتها بتوفير فرص التعليم للهروب من الأمية لإيجاد فرص عمل تحميهم من الفقر والفراغ والانحراف ليستطيعوا القيام بدور إيجابي في تنمية حقيقية لمجتمعهم ، ولأهمية هذا الدور نظمت وزارة الشئون الاجتماعية مؤتمرها السنوي بعنوان «الاستراتيجية المستقبلية للمرأة في العشوائيات» خلص هذا المؤتمر إلى وجود عدة مشكلات تواجه المرأة في هذه المجتمعات منها :

أ - مشكلة زيادة العبء على المرأة :

وتتمثل في زيادة عدد أفراد الأسرة التي تؤثر على حياتها وأداء دورها كزوجة ، وعلاقتها بزوجها وأيضاً دورها كأم ، ومن ثم تتعرض لضغوط نفسية نتيجة عدم الوفاء بمتطلباتها ، أو أن تضاعف مجهودها مما يؤثر عليها صحياً ، ولذا تبدو الكثيرات منهن أكبر من أعمارهن الحقيقية .

ب - مشكلة السكن :

تواجه الأسرة بصفة عامة والمرأة كأحد أركانها هذه المشكلة ، حيث الإقامة في أماكن غير مناسبة من حيث الشروط الصحية ، وزيادة عدد أفراد الأسرة مما يؤدي إلى صعوبة الإيواء .

جـ - المشكلات الأخلاقية :

نظراً لاحتواء المناطق الأكثر احتياجاً لعناصر عديدة تنتمى إلى مجتمعات مختلفة ومتباينة ثقافياً وقيمياً ، فمن المحتمل تعرض المجتمع لمشكلات أخلاقية عديدة ، ولما كانت المرأة تمثل أحد العناصر الهامة فقد تتعرض لمشكلات انحرافية وأخلاقية فى ظل عدم وجود ضوابط أخلاقية .

د - عدم الزواج والطلاق والترمل :

تعانى المرأة من تناقضات نتيجة لعدم الوعى والتفكك الأسرى ، ففى منشأة ناصر ترتفع نسبة من لم يسبق لهن الزواج من الإناث ، وارتفاع نسب الطلاق فى منطقة الحرفيين ، وارتفاع نسب الأرامل فى منطقتى الأيواء والحرفيين ، ومناطق أخرى تنتشر فيها عادة الزواج المبكر .

هـ - عدم الأمان :

تشعر المرأة فى هذه المناطق بفقدان الأمن النفسى والاجتماعى نظراً لعدم توافر الخدمات الصحية والاجتماعية والشرطية ، والتعليمية ، . . . إلخ .

و - المشكلات النفسية :

تتعرض الأسر فى هذه المناطق إلى ضغوط الحياة اليومية وكثرة المطالب الحياتية مما يؤثر سلبياً على شعور أفراد الأسرة بالهدوء والاستقرار النفسى ، وهذا الأمر يؤثر على المرأة التى تتعرض للتوتر والقلق ، وعدم الإحساس بالاستقرار النفسى ، مما يؤدى إلى الشعور بالنقص واليأس والإحباط المستمر ومشاعر الاضطهاد وفقدان الثقة ، ومن هنا يمكن أن تكون فريسة سهلة للانحراف بأنماطه المختلفة والذى يعتبرونه حقهم الذى سلبه منهم المجتمع .

ز - عمالة المرأة :

نظراً لتدنى مستويات المعيشة ، والطلاق والترمل ، فقد تضطر المرأة إلى العمل إما فى أعمال مجهدة سواء لدى الغير أو لدى القطاع الرسمى أو فى الأعمال المنتشرة فى تلك المجتمعات وهى جميعها متدنية مثل الخدمة فى المنازل أو تجميع القمامة أو التسول ، إلى غير ذلك ، ومن ثم نجدها معرضة للإجهاد البدنى والنفسى وسوء الاستخدام أو العمل فى الأعمال المنافية للأخلاق.

ح - معاملة الرجل للمرأة :

رغم ما تتحمله المرأة فى هذه المناطق ، إلا أنها تتعرض لسوء المعاملة من زوجها سواء بالضرب أو الإيذاء البدنى أو النفسى ، أو الإهمال الصحى أو العاطفى ، وأحياناً يزيد الضغط عليها بزواجه من آخرى .

ط - اضطراب العلاقة بالآخرين :

نظراً لانتماء أسر هذه المناطق إلى منابع اجتماعية وثقافية متباينة ، تنشأ أحياناً نزاعات بين أفراد هذه الأسر ، لأن الحياة فيها تقوم على «العصبية» وتأكيد الذات والقوة التى تولد غالباً الخلافات بين الأسر وبعضها .

ي - انخفاض المستوي الاقتصادي :

يؤثر فى قدرة الأسرة والمرأة بصفة خاصة مما يجعلها عاجزة عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية ، ومن ثم تضطر إلى التضحية بمصاريف تعليم الأبناء بل تدفعهم إلى العمل ، كما تنعكس قلة الدخل على أساليب الغذاء والكساء والرعاية الصحية .

(٣) التمدرس ... مقابل الإقصاء الاجتماعي :

يعد التعليم أحد الوسائل الهامة لتحقيق التكامل والترابط بين الإنسان وبيئته بهدف الارتقاء بهما معاً من خلال تفجير كل طاقات وإمكانات التحسن والتطور فى كل منهما . ومن هذه الزاوية يصعب النظر إلى الإنسان والبيئة بوصفهما منعزلين أحدهما عن الآخر ، فالبيئة ليست محصلة النشاط الإنسانى وحده ، كما أن النشاط الإنساني ليس محصلة للبيئة وحدها . وهذا يعنى أن الإنسان والبيئة يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به ، ومن ثم فإن تطور كل منهما يتوقف على تطور الآخر ، فكما أن البيئة المتطورة تنتج إنساناً متطوراً ، فإن الإنسان المتطور ينتج بيئة متطورة .

ولعل من أخر المشكلات التى تواجه مجتمعنا المعاصر ، ونحن نودع القرن العشرين ، ونتجه بأبصارنا نحو الألفية الثالثة ، مخاطر التهميش الذى يواجه المناطق الأكثر احتياجاً والتى تتعرض للإقصاء والإبعاد عن التقدم فى عالم سريع التغير ، ومن هنا تصبح هذه المناطق مرشحة لأن تصبح جزر منعزلة للفقر واليأس والعنف ، الذى لا يمكن مواجهته بالمعونة أو بالأعمال



الإنسانية والخيرية ، بل من خلال نظام تعليمى متوازن ومتكامل لإيصال المعرفة وتكوين المهارات .

والواقع الحالى يشير إلى أن التعليم النظامى ببنيته ومحتواه وطرائقه الحالية ، يعمل وفق قواعد جامدة إلى حد بعيد ، لا تتفق ومتطلبات المجتمع وكان محصلة هذا كله مجموعة من المشكلات ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بنظام التعليم ومخرجاته لعل منها :

أ - عدم القدرة على الاستيعاب :

تشير الإحصاءات الرسمية إلى أن حوالى ٢٥ ٪ من الأطفال الملزمين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائى بعد ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٢)

تطور الاستيعاب فى التعليم الابتدائى فى الفترة من (٩٠/٩١ - ٩٦/١٩٩٧م)

السنوات	جملة الملزمين	عدد المقبولين			نسبة الاستيعاب
		ذكور	إناث	جملة	
٩١/٩٠	١,٨٥٤,٢٧٢	٧١٣.٩٣	٦٠٠٦٥٩	١,٣١٣,٧٥٢	٧٠,٨٥
٩٢/٩١	١,٨٣٤,٤٢٦	٧١٦٣٤١	٦٠٧٠١٤	١,٣٢٣,٣٥٥	٧٢,١٤
٩٣/٩٢	١,٨٧٧,٤٨٩	٧٥٩٤٢٣	٦٥٠٩٤٧	١,٤١٠,٣٧٠	٧٥,١٢
٩٤/٩٣	١,٨٩٣,٩٦٤	٧٩٧١٤٩	٦٩٢٢٦٤	١,٤٨٩,٤١٣	٧٨,٦٤
٩٥/٩٤	١,٨١٧,٩٦١	٧٧٥٠٧٦	٦٨٢٣٨٣	١,٤٥٧,٤٥٩	٨٠,١٧
٩٦/٩٥	١,٧٣٢,٤٢٠	٧٥٣٢١٨	٦٦٩٢٧٢	١,٤٢٢,٤٩٠	٨٢,١١
٩٧/٩٦	١,٦٤٠,٨٧١	٧١١٢٧١	٦٤٠١٠٥	١,٣٥١,٣٧٦	٨١,١٧

يتضح مما سبق أن عدد المقبولين تتميز بالثبات النسبى ، بينما كان من المفترض أن تتزايد أعداد المقبولين باستمرار لتحقيق استيعاب كل من هم فى سن التعليم الابتدائى فى ظل الزيادة السكانية الحالية ، ومن ثم يصبح غير المقبولين أحد المنابع الرئيسية التى تصب فى نهر الأمية العظيم ، بل إن أعدادهم المطلقة تتزايد عاماً بعد عام ، على الرغم من الانخفاض الظاهرى فى نسبة الأمية ، بل إن من محيت أميتهم وحصلوا على شهادة أو مصدقة لمحو الأمية ، هناك احتمال أن يكونوا قد ارتدوا إلى الأمية مرة أخرى .

ومن هذه الزاوية تظهر أمامنا أربع فئات من الأفراد على الأقل أكثر احتياجاً :

- الذين حرموا من الاستفادة من الفرص التعليمية بسبب الحاجة إلى المال أو الوقت .
- الذين يجهلون الإمكانيات المتاحة .
- الذين يخشون ردود الفعل السلبية من جانب المعلمين .
- الذين لا يرغبون فى التعليم وحدهم ولكنهم يرغبون فى التعليم كأفراد داخل مجموعة .

ب - النظرة غير الواقعية نحو الأمية :

حيث ينظر المجتمع إلى الأميين باعتبارهم مرض أو وباء . بل وصلنا إلى نقطة يبدو فيها الأميون وكأنهم ينتمون إلى جماعة معادية للمجتمع يجب محوها . وآية ذلك المصطلحات الحربية الكثيرة التى تستعمل اليوم فى الحديث عن الأمية ، فنحن نتحدث عن حملات الأمية ومكافحتها وعن الاستراتيجية الخاصة بها والهجوم الشامل عليها ، وعن تصفية جيوب الأمية ومحوها ، والقيام بآخر هجوم عليها ، وكان من المفترض استخدام ألفاظ أكثر تأدباً وتهذيباً فنقول مثلاً «أفراد أو جماعات خارج الكلمة المكتوبة» وهنا تقول إحدى السيدات فى قرية صغيرة : «أنتم تظنون أنه لابد أن تعلمونا كل شئ . فلو كنا كما تزعمون نأكل طعام غير صحى كل هذه السنين ، ونزرع حقولنا بطرق خاطئة ، ونربى أطفالنا تربية تخالف جميع القواعد والأصول ، لمتنا جميعاً ، ولكننا أحياء كما ترون» .

جـ - التعليم وسيلة للتمايز الاجتماعى :

لقد أدى حصول الأفراد على درجات متفاوتة من التعليم إلى تمايزهم اجتماعياً ، حيث توجد فئة حصلت على درجة محدودة من التعليم ، بينما فئة أخرى حصلت على تعليم جامعى متقدم وطورت لغتها المحلية والأجنبية ، وطورت قدرتها على التجريد ، وأفادت من اتصالها بنظم الاتصالات الحديثة .. مع تقدم المجتمع وإدراك الناس لحقوقهم عن طريق وسائل الإعلام المختلفة كل هذا وغيره أدى إلى مناقشة وضعهم فى الحياة ، ومناقشة حياة الصفوة وقيمها وسلطانها .



د - التعليم النظامي وظاهرة التهميش :

يحدث التهميش عندما يتم استبعاد الأفراد بطريقة منتظمة من المشاركة فى الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية أو أية أنشطة أخرى تتعلق بحياة البشر مما يمنعهم من تحقيق ذاتهم انسانياً .

ويترتب على هذه الظاهرة عدم المساواة فى توزيع المعرفة ، ولا يمكن حل هذه المشكلة بالتوسع فى التعليم النظامى فقط ، لأن الممارسات الميدانية تشير إلى أن إتاحة فرص التعليم النظامى غالباً ما تكون فى صالح أولئك الذين حصلوا على قسط مناسب من التعليم . أما الذين لم يستوفوا حظهم من التعليم النظامى فلهم أن يطالبوا بحقوقهم فى التعليم ، لأن عدم حصولهم عليه فى مرحلة الطفولة أو أى تعليم بديل فيما بعد ، يجعلهم مجبرين على ممارسة الأعمال التى تتطلب مهارة بسيطة ، كما أنهم عرضة للبطالة أكثر من غيرهم ، وقد لا يحصلون على أجر ثابت ، وينزعون إلى الجمود اجتماعياً وجغرافياً ويفتقرون إلى القدرة على التفكير المنظم وحل المشكلات ، والأمر لا يقتصر عليهم بل يمتد إلى أطفالهم ، فغالباً ما يكونون متخلفين فى المدارس ، وآباؤهم لا يستطيعون تقديم النصح والمساعدة لهم، كما أنهم يتجنبون الاتصال بمدرسيهم لسبب أو لآخر ، وأيضاً لا يوفرون لأطفالهم فى البيت الظروف المناسبة للدراسة ، ومن هنا يجد أبناء المهمشين أنهم غير قادرين على السباق الأكاديمى فى التعليم النظامى وأن أولياء أمورهم لن يقدموا لهم المساعدة المطلوبة.

هـ - التعليم سلعة عالية التكلفة :

تزايد الإنفاق على التعليم بسبب الزيادة الكمية فى أعداد الطلاب فى مراحله المختلفة ، والتطورات التقنية التى يحتاجها التعليم ، وارتفاع أسعار بعض المواد والأجهزة ، وبالرغم من أن نسبة الإنفاق على التعليم العالى والجامعى إلى الناتج القومى الإجمالى فى الدول العربية حوالى ٥,٥ ٪ فى عام ١٩٩١م ، إلا أنه يلاحظ أن الإنفاق يتمثل فى نفقات جارية ، إذ تصل نسبة الإنفاق الجارى فى غالبية الدول العربية من مجموع الإنفاق على التطيم تصل إلى (٩٠ ٪) تقريباً ، ومن المتوقع أن يزيد الإنفاق على التعليم العالى من (٣,٨) ملايين دولار سنة ١٩٧٠م إلى (٥٢,٣) مليون دولار عام ٢٠٠٠م .

وعلى الرغم من أن نفقات التعليم قد بلغت حدها الأقصى ، فإن العائد منه يتجه اتجاهاً مختلفاً ، فحين ينتهى أمر ما تعلمناه فى المدرسة أو الجامعة إلى أن ننساه عندما نعود إلى المجتمع ، فإن عائد التعليم يكون صفراً أو سالباً إلى حد بعيد مع وجود بعض الاستثناءات بالطبع ، وهكذا يظل السؤال قائماً : كم من التعليم النظامى الذى يقدم اليوم له قيمة من حيث ما يضيفه إلى تنمية الفرد أو التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية الشاملة ؟

و - عدم الموازنة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل :

تواجه الدول النامية - ومنها مصر - مشكلات حادة مثل مشكلة البطالة، حيث الزيادة فى أعداد السكان بسرعة تفوق الزيادة فى فرص العمل ، فالوظائف المتاحة فى ميادين العمل المختلفة غير كافية لكل الأفراد سواء أكانوا متعلمين أو غير متعلمين ، ومما يدعو إلى التبكيت والتنكيت أن غير المتعلمين يحصلون على وظائف بدرجة أسرع ، لأنهم يقبلون أى وضع ، بينما المتعلمون لا يقبلون أى عمل خارج تخصصهم غالباً ، ولا يتكيفون معه بسهولة .

(٤) التماسك الاجتماعي في مهب الريح :

أكد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية «قمة الأرض»: والذى عقد فى ريو دى جانيرو - البرازيل ١٩٩٢م على المبدأ الأساسى للتنمية وهو «التنمية القابلة للاستمرار» ، بمعنى أن أية تنمية يجب أن تراعى العدالة الاجتماعية وأن تحترم الطبيعة وأن تسعى إلى الكفاءة الاقتصادية بدون أن يكون ذلك هدفاً فى حد ذاته ، كما كان الغرض الرئيسى للمؤتمر العالمى للتنمية الاجتماعية فى كوبنهاجن - الدانمارك ١٩٩٥م ، هو «محاربة الفقر» وإيجاد وظائف منتجة لتقوية التماسك الاجتماعى من خلال توفير التعليم والرعاية الصحية الأولية ، ودعم استراتيجيات زمنية لمحو الأمية وتحقيق التعليم الأساسى للجميع .

ووفقاً لتقديرات الأمم المتحدة هناك ما يقرب من ١,٣ مليار إنسان فى العالم النامى يعيشون فى فقر ، وإذا أضفنا لهؤلاء الأشخاص الذين يعيشون على حافة الفقر المطلق فإن عدد فقراء العالم يمكن أن يصل إلى قرابة مليارين من البشر ، وهذا الرقم يزيد عن ثلث سكان العالم ، أنهم الأقلية الصامتة على النطاق الكونى.

وفى ظل الظروف الاقتصادية الحالية التى تدعو فى مجتمعنا إلى الإصلاح الاقتصادى من خلال بيع القطاع العام ، وتبنى نماذج تنموية غربية، تدعو إلى عولمة اقتصادنا القومى ، كل هذا وغيره قد أدى إلى تركيز الثروة والاقتصاد فى يد أقلية محدودة على حساب الأغلبية ، وظهرت أشكال النفى الاجتماعى على نطاق واسع للطبقة الوسطى ودحرجتها نحو حافة الفاقة - وهى الطبقة الكابحة لجميع تيارات التطرف ، والتى قادت حركات التحرر الوطنى ، وحملت مشعل الحداثة والتقدم ، وبرزت من صفوفها النخب السياسية والفكرية المجددة ، ووقفت طوال تاريخها ضد الاستغلال والاحتكار ، ... إلخ - لقد استفاد من هذا كله سكان المناطق الثرية فى القاهرة الجديدة ، مقابل سكان المناطق الأكثر احتياجاً . إن هذا الوضع يؤكد مقولة :ارتفع سطح البحر ، وترنحت السفن الطافية نحو الأسفل .

لقد ترتب على هذا كله عدم تمكين الأفراد الذين يعيشون فى المناطق الأكثر احتياجاً ، حيث يوجد ثلاثة أنواع من التمكين :

أ - عدم التمكين النفسي :

ويترابط بانخفاض تقدير الذات .

ب - عدم التمكين السياسي :

بمعنى ألا يكون للفرد رأى فى كيفية تشكيل حياته وتحديدها فى إطار المجتمعات السياسية التى يتحرك داخلها.

جـ - عدم التمكين الاجتماعي :

ويعنى عدم توافر فرصة الحصول على قواعد السلطة الاجتماعية ، ومن وجهة نظر الأسرة ، توجد ثمان قواعد لتحقيق التمكين الاجتماعى : مضمون الحياة ، وقت الفراغ يزيد عن الوقت اللازم للحفاظ على الحياة ، التنظيم الاجتماعى ، شبكات الأمان الاجتماعى ، توفير المعرفة والمهارات ، إتاحة المعلومات المتعلقة باستعمال أدوات ومعدات الإنتاج ، الصحة السليمة ، المواد المالية .

إن عدم تمكين الأفراد فى المناطق الأكثر احتياجاً قد أثر بصورة سلبية ليس فقط على طبيعة العلاقات الاجتماعية بين سكان هذه المناطق والمناطق المجاورة لها ، بل امتد إلى العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة ذاتها ، حيث

أفادت نتائج إحدى الدراسات الميدانية بما يلى :

أ - العلاقة بين الأم والأطفال :

إن نسبة كبيرة من الأطفال يوجهون العديد من الألفاظ النابية إلى أمهاتهم ، كما توجه الأم نفس الألفاظ بلا أدنى تردد . وقد وجد أن معظم الشتائم يأخذ صفة السب بالأم والأب والدين أيضاً ، ونظراً لتعود الأبناء والأمهات على تبادل هذه الألفاظ لا تجد الأم غضاضة فى سماعها من أبنائها، بل تعتبر أن هذه الأوضاع تمثل علاقة طبيعية حيث أنها نشأت وتربت عليها ، كما ربت أبناءها على استعمالها ، ومع ذلك تشعر الأمهات بالقلق على أولادهن وبناتهن نتيجة الإقامة فى هذه المناطق .

ب - علاقة الأب بالأبناء :

إن شكل العلاقة هنا يختلف عنها لدى الأمهات ، حيث تبين أن معظم الآباء فى منطقة الشرابية يمارسون السلوك العنيف تجاه الأبناء ، من خلال السب والضرب ، بل لا توجد علاقة واضحة بين الأب والأبناء نظراً لعدم تواجد الأب فى المنزل إلا عند النوم .

جـ - العلاقة بين الأخوة :

تزداد المشاكل بين الأخوة خاصة فى منطقة الشرابية ، وتتركز على أماكن النوم ، نتيجة لضيق المكان ، وعدم وجود أماكن كافية مريحة لنوم الأبناء ، مما يؤدى إلى تنافسهم وصراعهم على أكثر الأماكن التى توفر لهم الراحة ، ونتيجة لهذا الصراع فهم يستخدمون العديد من الشتائم والسب بالدين والأم فيما بينهم بشكل غير لائق .

د - العلاقة بين الزوجين :

تكثر الخلافات بين الزوجين بسبب الدخل والإنفاق وقد قالت إحدى الأمهات «بأنه أحياناً بتكون هناك مشاكل بينها وبين زوجها على مصروف البيت ومصاريف الأولاد مثل مصاريف المدارس» .

أما التنشئة الاجتماعية والقيم والمعايير الأخلاقية السائدة فى الأسرة ، فيمكن إلقاء الضوء عليها من خلال دراسة ميدانية فيما يلى :

أ - أسلوب الثواب والعقاب :

يعد الثواب والعقاب من أهم الأساليب التى يستخدمها الآباء لتطبيع الطفل بثقافة المجتمع والأسرة ، وعادة ما تستخدم الأسرة أسلوب العقاب البدنى والتهديد والصراخ ، والسب والشتائم ، ويعزى ذلك إلى سوء الأحوال المعيشية والسكنية ، وكثرة الضغوط الأسرية والتقارب الزائد فى السكن ، وعدم وجود خصوصية بين أفراد المجتمع ككل .

ب - المعايير الأخلاقية والقيم الدينية :

أوضحت الدراسة الميدانية انتشار العديد من القيم والمعايير السلبية التى أدت فى النهاية إلى ارتفاع معدلات السلوك الانحرافى بين أفراد الأسرة .

وبالنسبة إلى الممارسات الدينية لأفراد العينة ، مثل الصوم والصلاة ، تبين أن حوالى (٧٪) من أسر عينة الشرابية لا يمارسون الصوم والصلاة ، وهنا تشير إحدى الأمهات «أن الصوم والصلاة لا يقوم بها الفقراء فربنا خلقها للغنى حتى يشعر بالفقر ومادام احنا فقراء فمن المفروض علينا أننا لا نصوم ولا نصلى» ؟! وتقول أخرى «أنها رغم كبر سنها لا تعرف كيف تصوم أو تصلى لأن مفيش حد علمها الصلاة أو الصوم» ، كما أن العديد من الزوجات يبررن عدم صلاتهن لعدم وجود مياه جارية وكافية للوضوء وأنهن أصلاً لا يأكلن بكميات كافية حتى يمكن أن يصمن ، وبناء على عدم ممارسة هؤلاء للفرائض الدينية أصبحت من أكثر الشتائم انتشاراً سب الدين نظراً لانخفاض وعيهم الدينى ، وقد ساعد على ذلك عدم وجود مساجد قريبة أو داخل العشش وإذا كان البعض يتجه للمساجد فإنه يقصدون دورات المياه لقضاء الحاجة أو الاستحمام أو جلب المياه .

جـ - بعض العادات والتقاليد السائدة في الأسرة :

أكدت نتائج الدراسة أن من أكثر العادات انتشاراً فى منطقتى الشرابية والحوتية ، زيادة المقابر وعمل الكعك رغم شدة الفقر السائد ، التعاون بين الجيران فى المناسبات السارة والحزينة وقالت إحداهن «أنا بروح للجيران وقت المناسبة وأعمل معهم كل حاجة مثل ترويق السكن والمطبخ والغسيل بدون أى مساعدات مادية . أما الأقارب منهن يزرهن فى المناسبات مثل رمضان والعيد الكبير ، وتقول أخرى أن والدتها تقوم بزيارة المقابر فى الأعياد وتقوم

بالتعديد على المقبرة وتصحب معها ولديها وأولاد بناتها لجمع الرحمة من الزائرين .

د - غياب الخصوصية في الأسرة والمجتمع المحلي :

تعتبر الخصوصية من أهم القيم والسلوكيات التى تحافظ على آدمية الإنسان ، كما تعد من أهم العوامل التى تساعد على تدعيم القيم الأخلاقية الأساسية ، ومن هذا المنطلق أوضحت العديد من الدراسات الميدانية مدى ما تفتقد إليه المناطق الأكثر احتياجاً من خصوصية للأسرة ، فداخل هذه المناطق تنعدم الخصوصية تقريباً نتيجة التلاصق الشديد فى السكن ، مما يجعل كل ما يدور بداخله مشاعاً لدى الجميع ، فالفواصل الخشبية أو المصنوعة من الصاج والكرتون تنقل الأصوات ، ووجود الفتحات بينهم تجعل الرؤية ميسورة ، وأصبحت هذه المسائل من الأمور العادية .

كما أدى صغر المسكن إلى أن فقدت الحياة الأسرية خصوصيتها ، مما أدى إلى افتقاد الحياء فى العلاقة بين الرجل والمرأة سواء الغرباء أو المعارف أو الأقارب أو الأزواج مما أثر على أساليب تنشئة الصغار الذين أصبحوا يشاهدون كل الممارسات الخاصة بين الرجال والنساء سواء بين الآباء أو الجيران ، كما يشاهدون سلوكيات عديدة تنم عن عدم الحياء فى العلاقات ، وقد أدى هذا أيضاً إلى عدم التزام المرأة أثناء الخروج من السكن بارتداء ملابس محتشمة بل شوهدت أمهات ترضع أبناءها خارج السكن دون محاولة لتغطية جسدها ، مما أصبح من المعتاد لدى الصغار أن يظهروا وينظروا إلى مناطق الجسم الحساسة دون حياء .

ولا تقتصر استباحة الخصوصية على الجيران ، بل تمتد إلى عدم وجود خصوصية بين الآباء والأبناء فى أدق العلاقات داخل السكن ، حيث تبين أن حوالى ٧٥ ٪ فى منطقة الشرابية وحوالى ٥٠ ٪ فى منطقة الحوتية ينامون فى حجرة واحدة ، مما يؤدى إلى إمكانية رؤية الأبناء ذكوراً أو إناثاً فى مختلف أعمارهم للعلاقة الخاصة بين الآباء ، وقد أكدت النتائج فى منطقة الشرابية أنه عادة ما يمارس الزوجان العلاقة الخاصة بينهما أثناء نوم الأولاد ، وفى كثير من الأحيان يستيقظ الأبناء ويشاهدون ما يحدث مما يؤثر على تشكيل سلوكياتهم ، وقد يدفعهم ذلك إلى الانحراف ، وممارسة علاقات غير مشروعة

منذ مرحلة الطفولة ، كما تؤدى رؤيتهم لهذه العلاقة إلى عدم الاحترام والتقدير الكافى لآبائهم .

وقد أفادت بعض الزوجات فى منطقة الشرابية فى هذا الإطار «أنها تمارس هذه العلاقة فى الخفاء ، ولكن بعد حركات بهلوانية لإخلاء العشة وتتم كذلك فى عجالة وعدم رضا من الزوج وتقول أخرى أنها تمارس حياتها الزوجية مع الزوج بعد خروج الأولاد وهي تحرص على عدم رؤية الأولاد لها أثناء ممارسة العلاقة الزوجية خوفاً من الأطفال لأنهم بيعايروا بعض بما يروه من أفعال داخل الأسرة ، وتقول ثالثة أن العلاقة الجنسية بينها وبين زوجها تحطمت ، ورغم هذا فهى دائمة الشجار معه لعدم وجود الوقت المناسب لتواجد الأولاد .

وهذا يعنى فى النهاية أن ممارسة الحق الشرعى والطبيعى فى العلاقة بين الزوجين يحاط بالعديد من المشاكل والإباحية مما يساعد على ظهور الفتور بين الزوجين والانحراف والتوتر النفسى لدى الأبناء .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل يمتد إلى قضية أخرى وهى الاستحمام ، وهنا تشير الأمهات «أنها غالباً ما تستحم فى الحمام العام أمام باقى النساء . . . ونظراً للازدحام فغالباً ما يحدث مشاجرات بسبب استخدام الحمام ، وتقول أخرى «أنها تستحم هى وأولادها الذكور والإناث الصغار معاً داخل العشة . ومما يزيد الطين بلة عدم الخصوصية فى قضاء الحاجة ، حيث وجد أن جميع أفراد الأسرة يمارسونها فى جرادل أمام بعضهم البعض (ذكوراً وإناثاً) خاصة أثناء فترة المساء .

أما خلع وارتداء الملابس فتقول إحدى السيدات «أن الجميع يرتدون ويخلعون ملابسهم أمام بعضهم دون التفرقة بين الذكور والإناث» .

فى ضوء ما سبق يتضح أن التماسك الاجتماعى فى مصر يتعرض حالياً لرياح وعواطف عاتية ، فالصورة القاتمة التى تم عرضها من خلال الدراسات الميدانية التى أجريت على هذه المناطق ، والتى ركزت على طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسر ، يمكن وصفها بأنها «عار القرن العشرين» إذا جاز هذا التعبير ، لأن ذلك يعبر ويدون مواريه عن أزمة سوء توزيع الدخل فى مصر ، وانقسام المجتمع المصرى تدريجياً إلى مجتمعين : «مجتمع المناطق الأكثر

احتياجاً، والتى نمت بشكل هائل بين تعدادى السكان لعام ١٩٨٦م وعام ١٩٩٦ من ناحية والمجتمعات العمرانية الجديدة التى يتم بناؤها للصفو من ناحية أخرى . إذ تقدم لنا وسائل الإعلام صورة مبهرة للإسكان الفاخر ، بل تشير إحدى الإعلانات إلى أن شركة تبيع قصور وفيلات بتصميمات رائعة تواءمت مع عظمة قصور الأمراء والسلاطين فى الماضى ، والقضية الآن عندما يرى أو يسمع سكان المناطق الأكثر احتياجاً هذه الإعلانات الإستفزازية وغيرها ، ماذا يفعلون ؟ وكيف ينظرون لأنفسهم ؟ وما موقف الأبناء تجاه الآباء ؟ وما اتجاهات هذه الأسر نحو الأخر ؟ إن كل هذه الأسئلة وغيرها تمثل هواجس اجتماعية ينبغى التفكير فيها قبل فوات الأوان .

(٥) أطفال الشوارع ... الطفولة المفترسة :

أطفال الشوارع ظاهرة اجتماعية عالمية تعانى منها الدول المتقدمة والنامية وهى قنبلة قابلة للانفجار ووصمة عار تهدد النسيج الاجتماعى لأى مجتمع ، وتختلف تسميتهم من مجتمع إلى آخر ، فيشار إليهم فى بولونيا «دور الخشب» ، وفى الكاميرون يسمونهم «الصيصان» ، وفى كولومبيا «أولاد الغبار» وفى فيتنام «الأولاد السيئون» ، وفى هندوراس يسمونهم «المتمودون الصغار» ، وفى مصر يطلقون هم على أنفسهم «السوس» .

وطفل الشارع هو كل طفل اعتبر الشارع بمعناه العريض المكان المعتاد للسكن أو العمل أو الإثنين معاً دون عناية أو إشراف من شخص راشد وقد عجزت أسرته عن إشباع حاجاته الأساسية الجسمية ، والنفسية ، والثقافية كنتاج لواقع اجتماعى واقتصادى تعيشه الأسرة ، ومن ثم تحرر من الروابط الأسرة نتيجة أسباب متعددة منها : الفقر ، أو قسوة العمل ، أو التفكك الأسرى .

ويجب أن نفرق بين هذا المفهوم ومفهوم آخر «عمالة طفل الشارع» أو «أطفال فى الشوارع» ، ويعنى الأطفال الذين يعملون طوال اليوم فى الورش أو الأنشطة الهامشية ، ويتواجدون بصفة مستمرة فى الشارع مقابل أجر معين لاستمرار بقاءهم أو بقاء أسرهم ، ويعودون فى نهاية اليوم إلى منازلهم ولكن دون رقابة أو رعاية من الأسرة . ومن هنا فإن الخيط الرفيع الذى يفرق بين المفهومين يتمثل فى مدى ارتباط الطفل بحياة الشارع مقابل ارتباطه إلى حد ما بالأسرة .



وتختلف التقديرات حول حجم الظاهرة ، حيث يشير أحد التقارير إلى أن عدد أطفال الشوارع يبلغ (٣٠) مليون طفل على المستوى العالمى عام ١٩٨٧م، بينما جاء في تقديرات عام ١٩٩٠م لتعلن أن العدد يزيد على (١٠٠) مليون طفل حسب النسب التقديرية التالية : ٢٠٪ في الدول المتقدمة ، ٤٠٪ في أمريكا اللاتينية ، ٣٠٪ في آسيا ، ١٠٪ في أفريقيا .

أما على مستوى المنطقة العربية فلا توجد إحصاءات دقيقة حول حجم الظاهرة ، ففى مصر يرى أحد الباحثين أن عددهم يقدر بحوالى (٢٣,٠٠٠) طفل ، وهناك من يبالغ في هذا الرقم ؛ حيث ذكرت إحدى الجميعات : الجمعية العربية لجهاز الأطفال بالأسكندرية «أن عدد أطفال الشوارع يصل إلى (٢) مليون طفل . وفي اليمن قدر اتحاد الجمعيات غير الحكومية عدد أطفال الشوارع (٧٠٠٠) طفل ، أما في السودان فتقدر أعدادهم بحوالى (٣٧٠٠٠) طفل عام ١٩٩١م ، وفى الأردن قدرت أعدادهم (٦٧٣ ، ٦١١ ، ٥٦٧) في السنوات ١٩٩٦ ، ١٩٩٧ ، ١٩٩٨م على التوالى ، أما المغرب فيبلغ عددهم تقريباً (٢٣٧٠٠٠) طفل . وعلى الرغم من هذه التقديرات المتباينة إلا أن هناك شبه إجماع على وجود هذه الظاهرة وانتشارها في الدول العربية .

ويعزى انتشار هذه الظاهرة في المجتمع العربى نتيجة تغيرات اجتماعية واقتصادية - وإن تباينت حدتها من دولة إلى أخرى - تمثلت في الزيادة السكانية ، وازدياد معدلات الهجرة من الريف والبادية إلى الحضر وبالتالى الضغط على الخدمات في المدن والعواصم الرئيسية ، والحروب الأهلية ، وحرب الخليج ، إضافة إلى الكوارث الطبيعية .

وفي مصر اهتم المشرع بقضية هؤلاء الأطفال منذ بداية القرن العشرين، حيث صدر القانون رقم (١٤) لسنة ١٩٠٩م ، واستمر هذا الاهتمام بإصدار العديد من القوانين كان آخرها قانون الطفل رقم (١٣) لسنة ١٩٩٦م ، وقد خصص هذا القانون الفصل الأول من الباب الخامس منه : «لرعاية الطفل العامل» وارتفع بسن العمل إلى (١٤) سنة وهو سن الانتهاء من التعليم الأساسي.

وعلى الرغم من كل القوانين والتشريعات إلا أن الظاهرة قد استفحلت إلى درجة كبيرة لعدة أسباب يمكن بلورتها فيما يلى :

١ - أسباب مجتمعية :

وتتمثل فى الهجرة من الريف إلى المدينة ، تدنى المستوى التعليمى للآباء والأمهات ، وأن أهالى هؤلاء الأطفال يشعرون بعدم أهمية التعليم ، فمنهم من يقول : «لو علمت إبني ها يصرف فلوسي على الفاضي وها يطلع يقعد على القهاوى زى خريجين الجامعات بتوع اليومين دول» ، هذا بالإضافة إلى انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة حيث تشير تقارير التنمية البشرية إلى أن ٣٨٪ من الأسر تحت خط مستوى الفقر بمعنى عدم توافر الحاجات الأساسية للأسرة من مأكل وملبس وعلاج مما يؤدى إلى تقديم عدة تنازلات مثل قبول الأعمال مهما كانت نتائجها أو نوعيتها ، ومحاولة التكسب بشكل مشروع أو غير مشروع ، وأن الفقر يصاحبه العيش فى مجتمعات مهمشة تشعر بالنقمة والعداء للمجتمع ، وتكوين ما يسمى بأسر الشارع فى النهاية ، فى ظل هذه الظروف وغيرها تتفشى ظاهرة البطالة بنوعيها - المقنعة والسافرة - وأيضاً الاعتماد على الأطفال للمساعدة فى تحمل بعض الأعباء الأسرية .

٢ - أسباب ترتبط بالأسرة :

مثل التفكك الأسرى ، الإقامة لدى الأقارب ، القسوة من الأبوين أو الأقارب ، التمييز بين الأبناء ، القيم ، الجيرة غير السوية ، عمل الأب أو الأم فى أعمال منحرفة مثل المخدرات والدعارة ، هجرة الآباء أو أحدهما لفترات طويلة ، الإدمان ، زيادة عدد أفراد الأسرة .

٣ - أسباب تتعلق بالأطفال أنفسهم وتدفعهم إلي الشارع:

وهى متنوعة مثل ميل الطفل إلى الحرية والهروب من الضغوط والأوامر الأسرية ، عدم اهتمام الأسرة بشغل أوقات فراغ الأطفال بما يفيدهم ، أو عدم متابعتها للوسائل والأدوات التى يستعين بها الأطفال لشغل أوقات فراغهم ، أو علاقة الطفل بالآخرين ، التقليد والمحاكاة لأنماط سلوكية منحرفة داخل الأسرة، عدم القدرة على التكيف مع الظروف الأسرية غير المناسبة ... إلخ .

وهذه الأسباب وغيرها لم «تأتى من فراغ ، وإنما نمت وتشعبت فى جوانب المجتمع المختلفة نتيجة لعدة اعتبارات منها :

١ - أن معظم السياسات التى طبقت منذ السبعينيات من القرن الماضى كان ناتجها الاجتماعى استقطاب أقلية تملك وتزداد غنى ، وأخرى

مهمشة تتسع قاعدتها بمرور الوقت لتصبح أكثر احتياجاً لأن الدولة عجزت عن الوفاء بحاجاتها الاجتماعية ، مما أدى إلى زيادة معدلات الفقر وارتفاع معدلات التفكك الأسرى والانحرافات والجرائم ، والجدول التالى يبين مدى الزيادة فى أعداد المؤسسات والمستفيدون منها خلال ثمان سنوات .

جدول (٣)

عدد المؤسسات الإيوائية والمستفيدين منها فى الفترة من (٩٢ - ١٩٩٩م)

البيان / السنة	عدد المؤسسات		المستفيدون
	علي مستوي القاهرة	علي مستوي القاهرة	
١٩٩٢ م	١٦٧	٧١	٥٦٣٦
١٩٩٩ م	١٨٥	٧٩	٥٨٠٣

٢ - لقد أدى تنفيذ السياسات الاقتصادية السابقة إلى إيجاد ما يسمى بالمجتمع الاستهلاكى الذى ينخرط فيه أطفال الشوارع الذين يمارسون أنشطة ترتبط بهذا النوع من المجتمعات مثل التهريب والسمسرة ... إلخ . ومن هنا تستحدث أنماطاً جديدة للجريمة لدى الصغار منها الشذوذ الجنسى والسطو والإدمان والعنف على نطاق واسع .

والمجتمع ينظر إلى أطفال الشوارع نظرة سلبية باعتبارهم جماعة منحرفة ، وبالتالى فإنهم ينعزلون ، وتتولد بينهم هوية مشتركة ، ويكونون فيما بينهم ثقافة فرعية خاصة بهم ، وفى هذا الإطار أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأطفال يرتبطون مباشرة بهوية «السوس» التى حددها الأطفال أنفسهم بأن طفل الشارع غالباً حافى القدمين ذو شعر متسخ وأظافر طويلة متسخة ، وأن السلوك يتسم بالتسكع والعنف واستخدام أسلوب معين فى الحديث ، وفى أماكن التواجد الليلى للنوم غالباً ما يكون نائياً أو مهجوراً أو أسفل الكبارى أو فى أنابيب الصرف الصحى الموجودة في الشوارع» .

والأطفال لا يتحولون إلى أطفال شوارع بين يوم وليلة ، وإنما يمرون بثلاث مراحل رئيسة حتى يتحولوا إلى الاعتماد الكلى على حياة الشارع :

١ - مرحلة الانفصال عن الأسرة :

وهى تتميز بالخوف الشديد من البقاء فى الشارع ، وعدم القدرة على التكيف مع واقع حياة الشارع .

٢ - مرحلة التنقل بين الأسرة والشارع :

فالطفل يتأرجح بين الإقامة بالشارع والبقاء مع الأسرة ، ويحاول من جانبه الموازنة بين الإثنين اعتماداً على عناصر الجذب والطرد المتاحة فى كل منهما . وتتميز هذه المرحلة بالهروب المتكرر من الأسرة ، وعدم الإحساس بالانتماء لجماعة معينة .

٣ - مرحلة التحول إلي طفل شارع :

يكتسب فيها الطفل قيم ومهارات ومعايير وقانون الأرصفة والشوارع ، وينقسم هذا القانون إلى أقسام متخصصة ، الأول قسم لمروجى المخدرات ، والقسم الثانى للجنس الشاذ ، وآخر للجنس الطبيعى، والثالث للمال والذى على أساسه يتعامل النشالون واللصوص ، وهذه الأقسام تمثل الحوافز الأساسية التى تشجع أطفال الشوارع على استمرار العيش فيها وتفضيلها كمسكن ومقار عمل وساحة ترفيهية ، والبقاء بعيداً عن الأسرة .

(٦) الهجرة من الريف إلي المدينة ... تنمية غير متوازنة :

مفهوم الهجرة يعنى الانتقال من مكان إلى آخر ، وهو يعبر عن عملية من عمليات التغير الاجتماعى تتم عن طريق انتقال أهل الريف أو البادية إلى المدينة والإقامة بداخلها أو فى المناطق المحيطة بها .

وظاهرة الهجرة ارتبطت إلى حد بعيد بالاستعمار الأوروبى للمنطقة العربية ، ففى كل قطر اهتم بالمدن الشاطئية والمراكز المنجمية والعواصم الإدارية فأقام فيها بنيات دولته الحديثة ، الإدارية والاقتصادية والإعلامية والتعليمية ، أما الأرياف والقرى والبوادى والأطراف التى لا منفعة له فيها فقد تركها وشأنها تجتر فقرها وخشونة الحياة فيها ، وكانت المحصلة اتساع وتعميق الفجوة بين المناطق المختلفة مما أدى إلى بروز ظاهرة الهجرة من المناطق الريفية أو البدوية الفقيرة إلى المناطق الحضرية الأكثر ثراءاً ، ويمكن إدراك تلك الفوارق بين القاهرة والإسكندرية وبين صعيد مصر ، أو بين بغداد والبصرة



والمناطق العراقية الأخرى ، أو بين بيروت ودمشق وبين بادية الشام ، وهكذا ، وعندما استقلت الدول العربية ورثت هذه الازدواجية بين ما هو حضرى وما هو ريفى . وعلى الرغم من برامج التنمية التى تبنتها الدول العربية ، إلا أن ظاهرة الازدواجية تنامت وتغلغلت فى جسم المجتمع وأصبحت تعيد إنتاج نفسها باستمرار ، وعلى ذلك أصبح المجتمع يحتضن عالمين : حضر ينافس إلى حد ما عواصم الدول المتقدمة ، ومناطق أخرى فقيرة متخلفة جامدة متزمتة تعانى من الإقصاء والتهميش مما دفع بسكانها إلى محاولة الهروب أو الهجرة منها إلى مناطق أفضل ، ومن هنا تبلورت مشكلة الهجرة فى اتجاه واحد من الريف إلى المدينة .

لقد ترتب على هذه الظاهرة وجود خلل فى توزيع التنمية ، وعدم الربط الصحيح بين متغيرات النمو السكانى ومؤشرات النمو الاقتصادى ، حيث الزيادة الكبيرة فى عدد السكان ، حيث تشير التوقعات أن يصل سكان الوطن العربى إلى حوالى (٢٩٥) مليون نسمة عام ٢٠٠٠م ، بينما كان عددهم (١٢٩) مليون نسمة فى عام ١٩٧٣م . وهذه الزيادة لا تتناسب مع انعدام التوازن بين معدلات الإنتاج والاستهلاك وخصوصاً فى السلع الغذائية ، ونقص المياه ، وسوء توزيع القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية المختلفة – الإنتاجية والخدمية – لقد أدى هذا كله إلى تشوه الهياكل الاقتصادية والاجتماعية ، حيث ارتفع معدل التحضر بمعدل أكبر من حركة التصنيع وأصبح عبئاً أمام عملية التنمية بوجه عام والتصنيع بوجه خاص ، لأنه من المعروف إذا سبق التصنيع التحضر (مثال أوروبا) فهذا يعنى أن المدينة منتجة أكثر مما هى مستهلكة ، ومن ثم يحقق الاقتصاد فائضاً استثمارياً يمكن توظيفه فى مجالات تنموية فى الحضر والريف . أما إذا سبق التحضر التصنيع (مثال الدول العربية) فهذا يعنى أن المدينة مستهلكة أكثر مما هى منتجة ، وتستنزف جزءاً كبيراً من فائض القيمة المضافة فى الحضر والريف على السواء.

والزيادة فى عدد سكان المدن تتأثر بالنمو الطبيعى لهم ، كما تسهم الهجرة الداخلية فى تلك الزيادة ، من حيث تدفق السكان من المناطق الريفية ، وأيضاً من حيث بنية العمر والجنس ونمط تكاثرهم .. ومن المعروف أن البنية العمرية لدى المهاجرين تتميز بوجود نسبة مرتفعة من الأفراد فى عمر الإنجاب ، كما نجد أن معدلات الوفيات فى المدن أقل منه فى الريف حيث الخدمات

الصحية أفضل .

وفى مصر تعانى المناطق الريفية من مشكلات متنوعة حيث تدهور الخدمات والمرافق العامة والبطالة ، فى نفس الوقت تتمتع المدن والمناطق الحضرية بفرص العمل والخدمات ومستوى معيشة يتوق إليه الريفيون ، ولهذا تبدأ الهجرة بصورة مرحلية أو مركبة ، إلى مدينة صغيرة مجاورة للقرية ، وقد تتجه بعد ذلك إلى مدينة أكبر ، أو يهاجر بعض سكان المدن الصغرى والمتوسطة إلى المدن الكبرى ، وهذا يعنى أن الهجرة أحادية الاتجاه من الريف إلى الحضر ، وغالباً ما تكون من الجنوب إلى الشمال ، وأحياناً يميل المهاجرون إلى تكوين تجمعات أو جيوب فى المناطق القريبة من خط سيرهم فى الهجرة ، فالمهاجرون من الدلتا كثيراً ما يقيمون تجمعات على أطراف الشرابية والخازندارة ، بينما يميل المهاجرون من الصعيد إلى الاستقرار فى بولاق وباب الشعرية والوايلى .

وتحمل موجات الهجرة بين طياتها الأفراد الأكثر احتياجاً من الباحثين عن تحسين المستوى الاقتصادى أو مكان إقامة أفضل ، فمعدلات البطالة فى الريف المصرى بلغت ١٣,٧ ٪ عام ١٩٨٦م ، بينما كانت ١,١ ٪ عام ١٩٦٠م ، أما زيادة الأعباء الاجتماعية والعائلية بين المهاجرين إلى الحضر ارتفعت إلى ٧٠ ٪ عام ١٩٨٦م ، بينما كانت ٤٨,٥ ٪ عام ١٩٧٦م ، وهذا يفسر لماذا يقبل هؤلاء مستوى معيشة متدنياً فى البداية ، ثم مع الاستقرار يسعون إلى تحسين الظروف السكنية عن طريق حلول فردية غير منضطبة غالباً ، فتنشأ العشوائيات وتتضخم .

وفى القاهرة تبرز خطورة ما سبق ، حيث بلغت نسبة سكان المناطق الهامشية حوالى ٨٤ ٪ خلال السبعينات من إجمالى الوحدات السكنية المنتشرة فى ربع مساحة القاهرة والتى تبدأ من عين شمس مروراً بالدويقة وزينهم ومصر القديمة وحتى حلوان ، وزاد الوضع سوءاً فى عام ١٩٩٢م ، حيث بلغ عدد سكان العشوائيات حوالى خمسة ملايين نسمة أى ثلث سكان القاهرة الكبرى تقريباً . هذا بالإضافة إلى زيادة عدد المساكن الجوازية – العشش والأكواخ وبيوت الصفيح – حيث بلغت ٣١٦ ، ١٤٤ بيتاً ، كما ارتفعت نسب نمو المناطق العشوائية على الأراضى الزراعية فى محافظة الجيزة (٣,٥ ٪) فى إمبابة ، (١١,٤ ٪) فى بولاق الدكرور ، ومحافظة القليوبية (٨,٢ ٪) فى شبرا

الخيمة .

والهجرة من الريف إلى مناطق أفضل تحتاج إلى عملية انصهار فى بوتقة الحياة الحضرية والتى تتوقف على بعض الظروف الاجتماعية مثل فرص العمل ، ووجود أهل أو أصدقاء وكذلك بعض الخصائص الفردية مثل السن والحالة الاجتماعية .

وفى حالات قليلة يتم الانصهار الاجتماعى فى المجتمع الجديد دون إشكالات . أما الشائع فهو معاناة المهاجر للصراع بين القديم والجديد ، ومن ثم تظهر حالات الهامشين أولئك الذين يضيعون بين ثقافتين الأولى قديمة والثانية جديدة ، وفى مثل هذه الحالات يعيش المهاجر فى المدينة ولكنه لا ينتمى إليها، فهو إنسان يعيش فى ضياع .

ولا تقتصر معاناة المهاجر على ذلك بل تمتد إلى ما تفرضه حياة المدينة على المهاجرين من إعادة النظر فى أدوارهم الاجتماعية التى نشأوا عليها ، من حيث مكانة ودور المرأة فى الحياة الاجتماعية ، والعلاقة مع الأبناء ... ، حيث من المتوقع أن تقل سلطة الأب على الزوجة والأبناء .. وكلما أصر الأب على الاستمرار فى ممارسة دوره التقليدى كلما نمت بذور التوتر الأسرى. خصوصاً مع الأبناء ولا سيما إذا كانوا أكثر تعلماً وتأثراً بقيم المدينة . وفى هذا الإطار تتشكل ثقافة فرعية داخل هذه المناطق تتسم بشيوع ملامح الاغتراب حيث تعجز هذه المناطق عن الإندماج فى المجتمع الأوسع نتيجة انحياز السياسات التنموية للمجتمع لفئات وشرائح اجتماعية معينة ، وبالتالى عرقلة اندماج سكان المناطق الأكثر احتياجاً فى المجتمع الأوسع .

(٧) الأرهاب والتطرف .. توهان اجتماعي :

تعنى كلمة الإرهاب «الاعتداء أو التهديد به على الأرواح أو الممتلكات العامة أو الخاصة بشكل منظم من قبل الدولة أو مجموعة ما ضد المجتمع المحلى أو الدولى باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب فى النفوس لتحقيق هدف معين .

وتعد ظاهرة الإرهاب وليدة لظاهرة التطرف الدينى الذى ظهر فى المناطق الأكثر احتياجاً فى مصر خلال السنوات القليلة الماضية ، حيث حذرت تقارير مجلس الشورى من تأخر تطوير المناطق العشوائية لما يؤدى إليه من

تزايد الإرهاب وتركز بؤرة فيها ، وطالب المجلس بالإزالة الفورية لـ (٢٥) منطقة عشوائية فى محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية ، باعتبارها مناطق غير قابلة للتطوير . حتى لا تكون مرتعاً للتطرف ... حيث تستغل هذه الجماعات الطبيعة العمرانية للمناطق العشوائية كستار لتكوين وتدريب جماعات الإرهاب التى خرجت إلى الشارع المصرى .. وصف تقرير مجلس الشورى سكان المناطق الشعوائية سياسياً بأنهم من الجماعات الرافضة غير المنضبطة ، وأن ذلك يعزى إلى تردى الأحوال الاقتصادية والاجتماعية التى يعيشونها ، والمرارة التى يشعرون بها تجاه المجتمع الأم .

وينقسم التطرف إلي نوعين أساسيين هما :

(أ) التطرف السلبي :

ويتضح من الالتزام بمعتقدات وسلوكيات معينة خارج المألوف مع عدم فرضها على الغير ، ويبدو هذا السلوك من محاولة الانعزال عن البنية الاجتماعية مثل هجرة المجتمع بهدف اعتزاله ، أو الحكم على الأفراد بالضلال والكفر ، تجنب أى تفاعل أو تعاون مع أفراد المجتمع .

(ب) التطرف الإيجابي :

حيث يحاول أعضاؤه فرض معتقداتهم ونشر آرائهم بين أفراد المجتمع بمختلف الوسائل وكافة السبل ، مع إمكانية استخدام وسائل العنف المختلفة تحقيقاً لهذا الهدف .

وللعنف أشكالاً متعددة ومتباينة منها العنف الدينى ، والعنف الجنائى ، والذى دار حوله جدل واسع فى الآونة الأخيرة ، وعرف بأسماء عدة أكثرها شيوعاً «البلطجة» إلى جانب أسماء أخرى مثل العنف الاجتماعى والعنف الشعوائى ، والعنف المستأجر ، والذى نبه إليه رجالات الثقافة والسياسة دون جدوى ، وقد عرض التليفزيون المصرى إحدى قصص بلطجة الثراء الفاجر فى مسلسل «الراية البيضاء» للكاتب أسامة أنور عكاشة .

والسؤال الذى يطرح نفسه هل توجد علاقة بين المناطق الأكثر احتياجاً والعنف ؟ لقد أوضحت إحدى الدراسات الأكاديمية فى المجال الأمنى إلى أن خطورة هذه المناطق تمكن فى ثلاثة أمور هامة ، هى :



أ - أن عدد هذه المناطق أكبر من القدرات البشرية لأجهزة الأمن ، مما يساعد على هروب المتطرفين أو المجرمين إليها ، كما أن ضيق الشوارع يحول دون دخول سيارات الشرطة ، وأحياناً يسقط قتلى أبرياء نتيجة تبادل إطلاق النار بين الشرطة والمتطرفين .

ب - تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى يحول دون قيام سكان هذه المناطق للإبلاغ عن المشتبه فيهم ، كما أن تدنى المستوى الثقافى يساهم فى بث الأفكار المتطرفة بينهم .

جـ - أن المتطرفين يقيمون بشكل شرعى فى هذه المناطق مع أسرهم أو ذويهم ، مما يساعد على زيادة قدرتهم فى التمويه على أجهزة الأمن .

وقد أظهرت مواجهات أجهزة الأمن إلى أن الجماعات الإرهابية والمتطرفين تعيش فى هذه المناطق ومن أمثلة ذلك :

- ضبط أحد المتهمين فى اغتيال الرئيس السادات فى منطقة عشوائية بشرق القاهرة وبعد ثمان وأربعين ساعة ، كما تم القبض على بعض المتهمين فى ذات القضية عام ١٩٨٦م كانوا مختبئين فى مناطق عشوائية بالشرابية ، وحدائق المعادى .
- أحداث العنف المنظم التى أثارتها عناصر من الجماعات المتطرفة عام ١٩٨٨م فى عين شمس ، وعام ١٩٩٢م فى إمبابة .
- ضبط ٢٦٩ من المشتبه فيهم جنائياً فى حملة استمرت يومين فى مناطق عشوائية بغرب القاهرة .
- قيام أجهزة البحث الجنائى بعمليات تمشيط واسعة بمناطق عشوائية فى شمال وجنوب القاهرة ، أسفرت عن وجود كميات من الأسلحة والمواد المخدرة ، والقبض على بعض المنتمين لجماعات متطرفة والهاربين من تنفيذ الأحكام .
- تشير بيانات «نيابة أمن الدولة العليا» خلال عام ١٩٩٤م ، إلى أن نسبة كبيرة من أعضاء التنظيمات المتطرفة والجماعات الإرهابية تجئ من مناطق عشوائية بالقاهرة والجيزة بنسبة (٥١٪) تليها

محافظات الصعيد (٣٨ ٪) ، كما توضح المؤشرات إلى أن الغالبية العظمى من أعضاء التنظيمات المتطرفة بالقاهرة والجيزة يقطنون أحياء فقرة ويتركزون فى مناطقها العشوائية ، مثل إمبابة (٣١ ٪) ، وبولاق الدكرور (٢٤,٢ ٪) والساحل (١٤ ٪) ، والشرابية والوايلى (٩,١ ٪) والمطرية (٧,٣ ٪) .

أما بعد ، فإن السؤال الذى يبرز الآن : من المسئول عن كل هذا ؟ فى الحقيقة أن الدولة لعبت دوراً هاماً فى بلورة الأسباب السابق طرحها ويتجلى ذلك فى :

أ – أن وزارات الاقتصاد والداخلية تم فيها أعلى معدل للتغير فى عهد الرئيس مبارك حيث توالى على كل منها سبعة وزراء ، الأمر الذى يعكس أحد ملامح هذا العهد الذى يحظى فيه الإصلاح الاقتصادى ومواجهة التطرف بأولوية على ما عداهما .

ب – عدم التجانس بين الوزراء داخل الحكومة ليس فقط بسبب تداخل الاختصاصات والتنافس على توزيع الموارد ، بل أيضاً لخلاف على معدلات ومجالات التحرير الاقتصادى . وقد أثير هذا الموضوع فى مجلس الشعب حيث قال أحد نوابه «متى يسود السلام بين أعضاء الحكومية» .

جـ – اضطراب السياسة التعليمية لدرجة أن وزير التعليم عندما ذهب إلى مجلس الشعب فوجئ بأن قرار تم اتخاذه لإلغاء نظام التحسين فى الثانوية العامة دون استطلاع رأيه ، وهو نظام لم يكن مضى على تطبيقه أكثر من عامين ، وشغل الرأى العام بهذه القضية التى تبلورت فى : إما أن هذا النظام فشل ، الأمر الذى يقتضى تغييره ومحاسبة الوزير المسئول عنه ، أو أنه لم يفشل وبالتالى كان إلغاؤه نوعاً من تصفية حسابات مع هذا الوزير . ومن الغريب فى الأمر أن وزير التعليم اقتنع بإلغاء نظام التحسين وبأنه أدى إلى إخلال تكافؤ الفرص ، وإرهاق الطلاب ... إلخ وهذا يعنى اعتراف الوزير بالفشل ، مما يترتب عليه استقالة الوزير وهذا لم يحدث ؟

د – تضاءل دور الوزارة المسئولة عن الإسكان والمجتمعات العمرانية فى



حل مشكلة إسكان محدودى الدخل ، وانصرافها إلى الإسكان الفاخر والڤيلات السياحية التى فاق المعروض منها حجم الطلب عليها ، فى الوقت الذى يزداد فيه عدد سكان العشش ، يعانى سكان بعض المدن الجديدة نقصاً فى الخدمات والمرافق الأساسية .

هـ - الاهتمام بالسياسات الأمنية التى حققت أقصى نجاح لها فى مواجهة العنف ، فى غياب إصلاحات سياسية واجتماعية تساندها ، مما ترتب عليه :

- **الإرهاب اليائس «حادث الأقصر»** حيث اعتقدت الجماعة الأمنية أنها حققت أهدافها فى تفكيك وتشرذم العناصر الإرهابية وصرف الانتباه عن الحاجة إلى إصلاحات سياسية وإجراءات اجتماعية تسندها ، الأمر الذى أدى إلى قيام هذه الجماعات بأعمال انتقامية تحت شعار «قاتل ومقتول» وليس «قاتلاً أو مقتولاً» كما تجلى هذا النمط فى معان أهمها : الانتقام لإخواننا الذين قتلهم النظام على أعواد المشانق .

- **التدمير** : سندمر اقتصاد كل نظام كافر فاجر ، اليأس : إن باطن الأرض خير لنا من ظاهرها وأن الموت خير لنا .

- رغم أن جهاز الأمن حقق نجاحاً كبيراً فى مواجهة العنف الدينى، إلا أن العمليات التى قامت بها الجماعات الإرهابية ، أوضحت أن هناك مبالغة فى تقدير هذا النجاح ، وهذا يعنى أن الحل الأمنى غير كاف لمعالجة جذور المشكلة .

مراجع وهوامش الفصل الثاني

١ – ابراهيم محمد ابراهيم : الشبكة العربية لتعليم الكبار مفاهيم وتوجهات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، تونس ، ١٩٩٩م.

٢ – الحبيب الجنحاني : «ظاهرة العلومة : الواقع والأمان » عالم الفكر ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الثاني ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٩م .

٣ – الأمانة العامة لجامعة الدول العربية : «الجماعات الهامشية والتحولات في أدوار الأسرة في البلدان العربية» ، المؤتمر العربي لحقوق الأسرة ، الإدارة العامة للشئون الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٩٤م .

٤ – برنامج الأمم المتحدة للبيئة : «حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي، الجوانب البيئية والتكنولوجيات والسياسات وترجمة : عبد السلام رضوان ، عالم المعرفة ، (١٥٠) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠م .

٥ – ثريا سيد عبد الجواد : «الأوضاع المتغيرة لظاهرة عمالة أطفال الشوارع في التسعينيات ، دراسة اجتماعية للحالة المصرية» ، برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٩م .

٦ – سامي عصر : «أطفال الشوارع» ، برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٩م .

٧ – سهير محمد سند : «أيكولوجيا المنطقة العشوائية» ، ندرة أوضاع الطفل في المناطق العشوائية ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

٨ – عزة كرم : «المستويات الاقتصادية والاجتماعية لأسر أطفال المناطق العشوائية ، ندوة أوضاع الفطل في المناطق العشوائية ، مرجع سابق.

٩ – على الصاوي : الشعوائيات ونماذج التنمية ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

١٠ - علا مصطفى أنور : «ظروف الأطفال وأوضاعهم فى بعض المناطق العشوائية ندوة أوضاع الطفل فى المناطق العشوائية . مرجع سابق .

١١ - كامل مهنا : «المنظمات الأهلية العربية الدور المطلوب فى متابعة خطط وبرامج عمل مؤتمرات الأمم المتحدة الخاصة بالمرأة السكان ، القمة الاجتماعية » ، المؤتمر الثانى للمنظمات الأهلية العربية ، لجنة متابعة المنظمات الأهلية العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

١٢ - ليلى إسكندر كامل : «التعليم غير الرسمى للفتيات والنساء مركز إعادة تدوير القماش المنظم» ، هاجر ، كتاب المرأة (٥ - ٦) ، دار نصوص للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

١٣ - مدحت مصطفى خورشيد : «دراسة تحليلية لمناطق الإسكان العشوائى داخل مدينة القاهرة ، رسالة ماچستير ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة حلوان القاهرة ، ١٩٨٩م .

١٤ - محمود عبد الفضيل : التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، دراسة فى تطور المسألة الزراعية فى مصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٨م .

١٥ - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : التقرير الاستراتيجى العربى ، ١٩٩٧ ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

١٦ - هبة الخولى : «علام البنت كنز ، آليات التفاوض بين الجنسين» ، هاجر ، كتاب المرأة ، مرجع سابق .

١٧ - هبة النيال : «العشوائيات وظروف نشأتها» ندوة أوضاع الطفل فى المناطق العشوائية» مرجع سابق .

١٨ - وزارة التربية والتعليم : تقارير التعليم الابتدائى السنوية (٩٠/٩١ - ٩٦/١٩٩٧) الإدارة العامة للامتحانات ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

١٩ - وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية . المؤتمر القومى للطفولة والأمومة رؤية مستقبلية فى العقد ٢٠٠٠ - ٢٠١٠ ، المجلس القومى للطفولة والأمومة ، القاهرة ، ١٩٩٩م .

٢٠ - وزارة الشئون الاجتماعية : النشرة الإحصائية السنوية ، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ، القاهرة ، ١٩٩٣م .

الفصل الثالث

الإطار المنهجي لدراسة

بعض المناطق الأكثر احتياجًا .

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

تعاني الفئات الأكثر احتياجاً ، والتى تعيش فى مناطق فقيرة أو عشوائية، من نقص فى فرص التعليم ، أو عدم الاستفادة منها لنقص الإمكانيات ، أو نتيجة الافتقار إلى الوعى . ومن هذه الزاوية يسود بين أفراد هذه المناطق مفاهيم وأخلاقيات وسلوكيات تتفق إلى حد بعيد مع طبيعة البيئة التي يعيشون فيها والتى تتسم بالتدهور البيئى والأخلاقى ، والتردى فى النواحى الصحية والأخلاقية والتعليمية . ومن الطبيعي أن يمتد هذا كله إلى أطفال هذه المناطق التى تعانى من مظاهر الحرمان المتعددة والمتنوعة ، مما يصيبهم بأمراض نفسية واجتماعية سوف يدفع المجتمع بأسره فاتورة حسابها عندما يكبرون ويتجاوزون مرحلة الطفولة .

لقد أوضح العديد من الدراسات والبحوث أن المناطق الأكثر احتياجا ، تمثل أحد المنابع الأساسية لأطفال الشوارع الذين يعيشون تحت الكبارى أو فى المرافق العامة كالأنفاق أو المقابر وغيرها ، وهم إما هاربون من أهلهم أو من الملاجئ أو مطرودون من قبل أهلهم لعدم الرغبة فيهم بسبب سلوكهم الإجرامى أو لكثرة عدد الأطفال لدى الأسرة وضعف مواردها .

ومن هنا أجريت بعض الدراسات على هذه المناطق ، لدراسة بيئتها والتعرف على أنماط التعليم فيها ، ودراسة حاجات الدراسين فيها ... الخ . كل هذا بهدف إعداد برامج دراسية لمحو أمية سكان هذه المناطق ، وإتاحة الفرصة أمامهم للحصول على الفرصة الثانية والثالثة من التعليم ، حتى يمكنهم مواجهة التغيرات التى تحدث فى الحياة والعمل .

وفى اطار هذه الإشكالية تبلورت أهداف الدراسات الميدانية فى ثلاثة محاور أساسية :

المحور الأول : دراسة البيئة وتشمل :

١ – التعرف على البيئة الطبيعية التى يعيش فيها الأفراد الأكثر احتياجاً وطبيعة الأوضاع السائدة فيها .

٢ – حصر المستفيدين فى مناطق الدراسة .

٣ – التعرف على القيادات الطبيعية فى المنطقة .

٤ – دراسة الحاجات التعليمية والتدريبية اللازمة للمستفيدين .



المحور الثاني : تخطيط برنامج لمحو الأمية وإعداد متطلباته ويتضمن :

١ – إعداد المناهج الدراسية .

٢ – اختيار وإعداد واستخدام الوسائل التعليمية .

٣ – إعداد وتنفيذ برامج الدعوة لبرنامج محو الأمية .

٤ – إعداد برنامج تدريبى للمعلمين والمشرفين المشاركين فى تنفيذ البرنامج .

٥ – إعداد نماذج لتقويم البرنامج

المحور الثالث : تنفيذ البرنامج وفق التخطيط السابق وتقويمه وفق النماذج المعدة لهذا الغرض .

مجالات الدراسات الميدانية :

١ – المجال الجغرافى :

أجريت الدراسات الميدانية الخاصة بالمناطق الأكثر احتياجاً على المناطق الآتية :

١/١ – اسطبل عنتر [١] :

ويتبع حى مصر القديمة «محافظة القاهرة» ويحده شمالا مصر القديمة ، وجنوبا شارع السكة الحديد «مصر – حلوان» ، وشرقا الجبل الشرقى ، وغربا دار السلام وأثر النبى ، ويبلغ عدد سكانه حوالى (٧٠) ألف نسمة . وقد تم أختيار المنطقة للأسباب التالية :

أ – يمثل منطقةحضرية عشوائية متخلفة .

ب – ارتفاع نسبة الأمية فيها .

حـ – لارتفاع معدلات التسرب من مؤسسات التعليم النظامى .

د – وجود بعض المؤسسات الحكومية وغير الحكومية يمكن الاستفادة منها فى مشروع محو الأمية .

هـ – وجود قيادات يمكن الاستعانة بها فى تحريك الجهود الذاتية لخدمة أغراض المشروع .

و – عدم دخول باحثين للمنطقة منذ فترة طويلة .

٢/١ – عزبة الشوربجى (٢) :

تقع فى حى بولاق الدكرور «محافظة الجيزة» ويبلغ عدد سكانها حوالى (١٧) ألف نسمة ، يحدها من الشرق شارع العشرينى ، ومن الغرب شارع الشوربجى ، ومن الشمال شارع الأنصار ، ومن الجنوب شارع الدكتور على مشرفة ، وتضم العزبة عدة شوارع داخلية أهمها شارع عمر بن الخطاب ، داير الناحية ، سيد جندى ، عبد الرحمن هريدى ، محمود ياقوت والجامع ، مصطفى شركس . وقد تم اختيار المنطقة للمبررات الآتية :

أ – تمثل خصائص العزب المصرية الناشئة فى أحضان المدن الكبرى .

ب – بعد المنطقة عن المؤسسات الخدمية .

حـ – ارتفاع نسبة الأمية فيها .

د – بعد المؤسسات التعليمية عنها .

٣/١ – عزبة النصر (٣) :

تقع فى حى البساتين «محافظة القاهرة» حدودها الشمالية والجنوبية الطريق الدائرى ، وشرقا طريق الأتوستراد ، وغربا البساتين ، واقتصرت الدراسة الميدانية على الجزء الجنوبى من عزبة النصر ، والذى يبلغ عدد سكانه حوالى (٢١) ألف نسمة يسكنون فى (٧٠٠) منزل تقريباً يعيش فيها حوالى (٣٥٠٠) أسرة . وقد تم اختيار خمسة شوارع من المنطقة ، وهى : «على سليم ، عبد الله جودة ، محمد خضر الطويل ، الشيخ نيازى ، عكاشة اسماعيل» والمنطقة تحتوى على العديد من مقابر اليهود ، وفيها بعض المقابر الأثرية الفخمة ويقال إنها لوالد جولدا مائير – رئيس وزراء اسرائيل السابق – ، وأخرى لوالد موشى ديان – وزير الدفاع الإسرائيل السابق – كما يوجد بها بعض المناطق الأثرية التابعة لهيئة الآثار – وقد اختيرت المنطقة للمبررات الآتية :

أ – منطقة عشوائية موجودة فى المقابر .

ب – تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى لكان المنطقة .

حـ – عدم وجود مؤسسات خدمية سواء كانت حكومية أو غير حكومية .

د – هناك اتجاه من جانب الحكومة لازالة المنطقة لصعوبة تطويرها .

٤/١ : قرية الشوبك الشرقي (٤) :

تابعة لمركز الصف – محافظة الجيزة – وهى تقع جنوب منطقة التبين، وهى أول قرية من قرى الصف بالمنطقة الشمالية ويتبع القرية : عرب أبو مساعد ، عزبة عبد السميع ، قرية المنيا ، قرية الشوبك وتمتد إلى الجهة الشرقية للنيل حوالى ٣ كيلو متر .

وقد تم اختيار عدد من الشوارع للدراسة الميدانية ، أمام جمعية تنمية المجتمع بالقرية والشوارع هى : «المسجد الكبير ، الشيخ فهيم ، الصيدلية ، الجمعية ، أبو خطاب ، حارة أبو عبده » ويبلغ عدد سكان القرية حوالى (٤٩٣٧٩) نسمة . وتم اختيار القرية للأسباب الآتية :

١ – منطقة ريفية تعتمد على الزراعة .

٢ – تنتشر حول المنطقة العديد من المصانع الضارة بالبيئة .

٣ – انخفاض المستوى الاقتصادى الاجتماعى للسكان .

٤ – افتقار المنطقة للخدمات الأساسية .

٥/١ – حي عين شمس (٥) :

يتبع الحى «محافظة القاهرة» وقد تم اختيار منطقتين بالحى للدراسة :

أ – المنطقة الأولي :

حضرية عشوائية كثيفة السكان وهى قريبة من شارع جسر السويس وقد تم اختيار مربع سكنى فى المنطقة يحده من الشمال شارع أسيوط ، ومن الجنوب شارع الحرية ، ومن الشرق شارع مسجد الرحمن ، ومن الغرب شارع محمود الجندى ، ويتخلل هذه الشوارع مجموعة من الحارات الضيقة.

ب – المنطقة الثانية :

حضرية عشوائية متخلفة كثيفة السكان ، وهى بعيدة عن شارع جسر

السويس بحوالى (٢) كيلو متر ، والمنطقة عبارة عن مساكن شعبية يحدها من الشمال شارع الجمهورية ومن الجنوب شارع (٦) أكتوبر ومن الغرب شارع الأنابيب «نظرا لوجود مخزن انابيب بوتاجاز كبير فى بداية الشارع» . وقد تم اختيار هذه المنطقة للأسباب الآتية :

(أ) لإجراء دراستين فى منطقة واحدة «حى عين شمس» لمعرفة إلى أى مدى تتبأين نسبة التحضر فى المنطقة العشوائية ، كلما اقتربت من المناطق الحضرية غير العشوائية .

(ب) ارتفاع نسبة الأمية فى المنطقة .

(حـ) عدم وجود مؤسسات أهلية .

(د) انتشار المساكن الشعبية فى المنطقة ، وقيام السكان بتعديلها بطريقة عشوائية والاستفادة من ذلك لإقامة حظائر للدواجن سواء فى المنازل أو بجوارها .

٢ - المجال الزمني للدراسات الميدانية :

أجريت الدراسة الميدانية على منطقة اسطبل عنتر ، وعزبة الشوربجى فى عام ١٩٩٦م ، وقد استغرقت الدراسة قرابة الشهر ، بينما اجريت الدراسات الثالثة والرابعة والخامسة فى عامى ٩٧ ، ١٩٩٨م على التوالى وقد استغرقت كل دراسة حوالى ثلاثة شهور .

٣ - المجال البشري للدراسات الميدانية :

فى ضوء نتائج استمارة حصر المستفيدين فى مناطق الدراسة ** ، تم اختيار عينة من الأميين بطريقة عشوائية . والجداول التالية توضح خصائص عينة الدراسة .

أ - الخصائص النوعية لعينة الدراسات :

جدول (٤) عينة الدراسات الميدانية وفق النوع فى مناطق الدراسة :

م	المنطقة	ذكور		إناث		اجمالي العينة
		عدد	٪	عدد	٪	
١	أسطبل عنتر	٤	٨.-	٤٦	٩٢	٥٠
٢	عزبة الشوربجي	٩	١٨.-	٤١	٨٢	٥٠
٣	عزبة النصر	٢٩	٤٢.٦	٣٩	٥٧,٤	٦٨
٤	قرية الشويك الشرقي	١٠	١٨.-	٤٥	٨٢	٥٥
٥	حي عين شمس ١	٢٣	٣١.٥	٥٠	٦٨,٥	٧٣
٦	حي عين شمس ٢	٢٢	٢٦	٦٢	٧٤	٨٤

وقد تم أختيار عينة من الأميين فى المناطق الست بطريقة عشوائية . ويلاحظ على العينة ارتفاع نسبة الإناث فيها نظر لوجودهن فى منازلهن فى الفترة الصباحية – أثناء تطبيق الدراسة ، على حين يخرج الرجال إلى العمل ولا يعودون إلا فى الفترة المسائية .

ب - الخصائص العمرية لعينة الدراسات :

يوضح الجدول التالى الفئات العمرية لعينة الدراسات الميدانية .

جدول (٥)

الفئات العمرية لعينة الدراسات الميدانية .

م	الفئات العمرية / المنطقة	٨ - ١٤	١٥ - ٣٥	٣٥ +	الإجمالي
١	أسطبل عنتر	٤	٢٦	٢٠	٥٠
٢	عزبة الشوربجي	١	٢٦	٢٣	٥٠
٣	عزبة النصر	٣	٣٨	٢٧	٦٨
٤	قرية الشويك الشرقي	٣	٣٧	١٥	٥٥
٥	حي عين شمس ١	٣	٣٦	٢٤	٧٣
٦	حي عين شمس ٢	٧	٥٨	١٩	٨٤

حـ - الحالة الاجتماعية : يبين الجدول التالى الحالة الاجتماعية لعينة الدراسات الميدانية

جدول (٦)

الحالة الاجتماعية لعينة الدراسات الميدانية

م	المنطقة	أعزب	متزوج	أرمل	مطلق	اجمالي
١	أسطبل عنتر	١٠	٤٠	——	—	٥٠
٢	عزبة الشوربجي	٨	٣٩	٣	—	٥٠
٣	عزبة النصر	١٢	٥٤	——	٢	٦٨
٤	قرية الشويك الشرقي	٨	٤٥	١	١	٥٥
٥	حي عين شمس ١	١٣	٥٣	١	٦	٧٣
٦	حي عين شمس ٢	٢٠	٦٠	١	٣	٨٤

أسلوب الدراسة الميدانية وأدواتها :

استعانت الدراسة الميدانية فى كل منطقة ، بأسلوب الحلقة الدراسية الميدانية الذى ابتكره اليونسكو فى البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية (٦) ، ويتيح هذا الاسلوب الفرصة لتحقيق مبدئين اساسيين هما :

١ - التعلم بالممارسة والعمل لكل أعضاء فريق البحث ، ومحاولة اكتشاف مصادر المعرفة لمواجهة المشكلات الميدانية .

٢ - العمل من خلال فريق بحثى متكامل لتحقيق مهام محدده .

ويعتمد هذا الأسلوب على تنظيم ورش عمل ، ومحاضرات ، وقاعات بحث ، وجلسات لتبادل الخبرات ، والزيارات الميدانية ، لكل أعضاء فريق البحث المشاركين فى الدراسة الميدانية . ومن خلال هذا كله يتم :

أ - تحديد منطقة الدراسة الميدانية .

ب - التخطيط لمشروع محو الأمية وأسسه التربوية وعناصره

وتطبيقاته، ونماذجه الاسترشادية التى تمت مناقشتها .

حـ - التعريف بأهمية الدعوة لحث الأميين على المشاركة فى المشروع، وعرض نماذج استرشادية لذلك ومناقشتها مع فريق البحث .

د - عرض وتحليل نتائج استبيان الحاجات التعليمية ، ومدى ملاءمة الكتب المستخدمة لمحو الأمية لتلبية هذه الحاجات .

هـ - التعريف بالتدريب وأنواعه وأسسه وأهميته فى مجال محو الأمية، لتدريب العناصر المقترحة للعمل فى مشروع محو الأمية ، وفى هذا الإطار يتم عرض بعض النماذج الاسترشادية لبرامج تدريبية سابقة ومناقشتها مع أعضاء الفريق البحثى .

و - التعريف بالتوجيه والإشراف الفنى فى مجال محو الأمية ، أهدافه، وأسسه وأساليبه ، مع عرض بعض النماذج الاسترشادية لاستمارة ملاحظة وتقويم أداء معلم محو الأمية .

ز - التعريف بالتقويم وأهدافه وأسسه ومراحله ، مع التركيز على نماذج التقويم الدراسية ، وأسلوب تقويم مراكز محو الأمية .

أدوات الدراسة الميدانية :

استعانت الفرق البحثية المختلفة ببطارية من الأدوات البحثية لدراسة وتحليل وتفسير المعلومات والبيانات التى يحصلون عليها من منطقة الدراسة وهى :

١ - أسلوب المعايشة :

حيث يتعايش فريق البحث مع سكان المنطقة ويتفاعلون معهم فى مواقف مختلفة فيتعرفون على آرائهم واتجاهاتهم الحقيقية نحو القضايا والمشكلات التى تواجه منطقة الدراسة ويتم تسجيلها يوميا ومناقشتها من خلال فريق البحث ، والاستفادة منها فى كتابة التقرير النهائى فى الدراسة .

٢ الملاحظة :

استخدمت هذه الأداة لجمع معلومات وبيانات عن المنطقة مجال الدراسة وما تشمله من مرافق دينية أساسية ، ومن خلال ذلك يسجل أعضاء

الفريق البحثى ملاحظاتهم فى استمارة خاصة عن حالة المرافق ، ومدى توافر البنية الأساسية فيها ، كما يسجل أعضاء الفريق ملاحظاتهم على الطريقة التى يتعامل بها سكان المنطقة مع المرافق المتاحة فى البيئة .

و الملاحظات التى يدونها الفريق تتم فى أوقات متفاوتة للتأكد من صدق الملاحظة . وفي النهاية يتم تسجيل هذه الملاحظات والاستفادة منها لوصف طبيعة المنطقة وخصائصها ، وأيضا فى تفسير نتائج الدراسة .

ونظرا لحساسية تسجيل الملاحظات ، فإن فريق البحث لم يقتصر على الملاحظة المباشرة ، بل أيضاً استخدام أسلوب الملاحظة غير المباشرة .

٣ - الاطلاع على الوثائق والسجلات :

لجأت فرق البحث إلى هذا الأسلوب لمعرفة الظروف والممارسات التى تتم فى المؤسسات المجتمعية الموجودة فى بيئة الدراسة ، للكشف عن نواحى القوة والضعف السائدة فى المجتمع ، ولإيضاح ذلك قامت إحدى الفرق البحثية - على سبيل المثال - بالإطلاع على سجلات الوحدة الصحية فى قرية الشويك الشرقى لمعرفة أعداد المواليد فى سنة الأساس وبعد ذلك توجهت إلى المدارس الابتدائية لمعرفة مدى قدرتها على استيعاب الأطفال بعد ست سنوات .

٤ - المقابلات الشخصية :

استعانت الفرق البحثية المختلفة بهذا الأسلوب للحصول على معلومات عن الاتجاهات والدوافع والمعتقدات السائدة فى منطقة الدراسة . ومن هذه الزاوية استخدام أسلوب المقابلات المقننة ، وغير المقننة سواء كانت المقابلة فردية أو جماعية .

وقد طبق هذا الأسلوب فى أكثر من مرحلة من مراحل الدراسة وعلى سبيل المثال ، قبل تطبيق استمارة القيادة ، يتم عمل مقابلات مع القيادات الطبيعية فى المنطقة ومن خلال ذلك يتم تصميم استمارة القيادة . وهكذا الحال عند تصميم استمارة الاحتياجات التعليمية للدراسين / الدراسات فى منطقة الدراسة .

٥ - استمارات البحث* :

صممت الفرق البحثية المختلفة حزمة من الاستمارات البحثية شملت :

٥/١ - اعداد استمارة لدراسة عناصر البيئة :

تتضمن المرافق وحالتها ، النشاط السكانى ، المشكلات القائمة ، نتائج الملاحظة على البيئة والسكان والأنشطة والخدمات .

٥/٢ - اعداد استمارات لحصر وتصنييف الأميين والمتعلميين في المنطقة ، وتشمل :

- استمارة حصر أسرة .
- استمارة حصر شارع .
- استمار تجميع على مستوى كل منطقة .
- استمارة معلومات خاصة بالمؤسسات الخدمية .
- استمارة معلومات خاصة بالقيادات الرسمية والمحلية والشعبية .

٥/٣ - إعداد استمارة لتحديد الحاجات التعليمية :

للحصول على معلومات والتعرف على خبرات وآراء واتجاهات سكان المنطقة ، تمهيداً لتحديد الحاجات التعليمية للأميين والأبيات .

وبعد تصميم الاستمارة فى صورتها الأولية ، يتم تطبيقها على عينة محدودة من الدارسين والدراسات كدراسة استطلاعية ، وفى إطار نتائجها يتم تعديل وحزف وإضافة بعض الأسئلة ، تمهيداً لإعدادها فى صورتها النهائية .

وتشتمل الاستمارة على العناصر الآتية :

١ - البيانات الأساسية .　　٢ - الحاجات التعليمية .

٣ - العمل/التدريب .　　٤ - الحاجات الصحية .

٥ - الخدمات والوعى البيئى .　　٦ - المجال الترويحى والاجتماعى.

٧ - الرغبة والإحساس بالحاجة إلى التعليم .

وفى ضوء ما تقدم يقوم فريق البحث بعرض نتائج دراسته وفق ثلاث مراحل :

المرحلة الأولي : نتائج دراسة البيئة .

المرحلة الثانية : تخطيط البرنامج التعليمى وإعداد ومستلزماته .

المرحلة الثالثة : التنفيذ والتقويم .

وفيما يلى يتناول الفصلان الرابع والخامس أهم النتائج التى خلصت إليها الفرق البحثية المختلفة فى كل مرحلة .

مراجع الفصل الثالث وهوامشه

١- معهد البحوث والدراسات التربوية : الحلقة الدراسية الميدانية بمحافظتى القاهرة والجيزة ، التقرير النهائى ، جامعة القاهرة ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

* اشرف على الدراسة الاستاذ/ محمد حسن الرشيدى . مستشار الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار . وقام بها فريق بحثى من طلاب دبلوم تعليم الكبار فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥م .

٢- المرجع السابق :

* أشرف على الدراسة أ. د/ نادية جمال الدين رئيس قسم التربية المقارنة وتعليم الكبار ، معهد البحوث والدراسات التربوية/ جامعة القاهرة . وقام بها فريق بحثى من طلاب دبلوم تعليم الكبار فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥م .

٣ – معهد البحوث والدراسات التربوية : الحلقة الدراسية الثانية ، جامعة القاهرة، القاهرة ١٩٩٧م .

* أشرف على الدراسة أ. د./ عبد الفتاح جلال عميد معهد البحوث والدراسات التربوية ، وقام بالدراسة فريق بحثى من طلاب دبلوم تعليم الكبار فى العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦م .

٤- معهد البحوث والدراسات التربوية : الحلقة الدراسية الثالثة ، جامعة القاهرة، القاهرة ، ١٩٩٨م .

* أشرف على الدراسة أ. د./ إبراهيم محمد ابراهيم أستاذ تعليم الكبار فى كلية التربية/ جامعة عين شمس ، وقام بالدراسة فريق بحثى من طلاب دبلوم تعليم الكبار بالمعهد فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧م .

٥ – كلية التربية : الحلقة الدراسية الأولى ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

* أشرف على الدراسة أ. د./ ابراهيم محمد ابراهيم أستاذ تعليم الكبار فى كلية التربية/ جامعة عين شمس ، وقام بالدراسة فريق بحثى من طلاب الدبلوم المهنية تعليم الكبار فى كلية التربية – جامعة عين شمس فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧م .

* أنظر الملحق رقم (٢) .

٦ – المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار في العالم العربى ، اليونسكو : تقويم البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية ، سرس الليان ، ١٩٧٦ م .

* أنظر الملاحق في نهاية الكتاب .

الفصل الرابع

الإنسان والبيئة في المناطق الأكثر إحتياجًا

مشكلات تنتظر الإبداع

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

إن الاهتمام بقضية البيئة والعوامل المؤثرة فيها فى عالمنا المعاصر تمتد جذوره إلى القرن الثامن عشر ، حيث هبت على العالم أربع ثورات بيئة أساسية (١).

الثورة الأولى ، وبدأت في أوائل القرن الثامن عشر حين كان الكتاب والشعراء من أمثال تشيكوف وتولستوى يرون فى الطبيعة رمزا الحياة المجتمع البشرى . أما الثورة الثانية فقد بدأت فى نهاية القرن الثامن عشر واستمرت حتى بداية القرن العشرين ، وفيها رأى الناس أن البيئة ثروة اقتصادية يجب تسخيرها لخدمة الإنسان ، وأما الثورة الثالثة فقد ظهرت فى منتصف الستينات من القرن العشرين ، وفيها اهتمت الصحافة وأجهزة الإعلام بإبراز مشكلات البيئة ، وطالبت بضرورة ضبط التلوث وأهمية الحفاظ على موارد البيئة بطريقة عملية . وفى نهاية القرن العشرين ظهرت الثورة الرابعة والتى ركزت على :

١ – الاستعمال الكيفى للموارد ، ووقف التدمير البيئى غير المقبول اقتصاديا وتخفيض الفاقد فى الموارد على مستوى المصانع أو الاستعمال العادى .

٢ – استخدام أنماط جديدة من التكنولوجيا الجديدة المقبولة بيئيا واجتماعيا.

٣ – الحفاظ على جمال الطبيعة .

٤ – وضع سياسات بيئية تشجع الذين يتصرفون بطريقة تصون البيئة وإلى معاقبة الذين يسيئون إليها ويهدرون مواردها ، وعلى الملوث أن يدفع ثمن تلويثه .

وهكذا نرى أن الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها قد بدأ واضحا فى الستينات من القرن العشرين وبخاصة مع ظهور مسببات كثيرة للتلوث نتيجة النشاط الصناعى والحربى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وبدأ الاهتمام من خلال الجمعيات غير الحكومية والتجمعات الشبابية ، فظهرت أول حركة بيئية فى جامعة بيرلكى بكاليفورنيا عام ١٩٦٨م على يد الباحث كليت همفرى ، كما اهتم نادى روما بذات القضية وكلف مجموعة من علماء (MIT) المعهد التكنولوجى فى بوسطن بدراسة القضية ، وبعد أربع سنوات أى فى عام ١٩٧٢،



قدم المعهد تقريراً طالب فيه بضرورة التنازل عن فكرة النمو الاقتصادى المستمر ، لأن نمو الإنتاج والإستهلاك والتلوث ونفاذ المواد الأولية يتجه بنا إلى تسمم الجو والمياه وفقر البيئة ، وقد اثار هذا التقرير جدلا واسعا .

وفى هذا الإطار نشر مجموعة من العلماء البريطانيين تقريراً بعنوان (بيان بشأن البقاء) فى مجلة الإيكولوجست الإنجليزية عام ١٩٧٢ . تناول تخفيض دمار البيئة إلى أدنى حد من خلال إدارة أفضل للمصادر غير المتجددة . ويعد هذا التقرير أفضل من السابق لأنه يناسب أسلوب الحياة الصناعية .

ونتيجة لضغط الشعوب المتمثل فى الحركات البيئية تقرر عقد مؤتمر استكهولهم عام ١٩٧٢م والذى يعتبر علامة تاريخية فى تطور حركة الحفاظ على البيئة . وفى هذا المؤتمر لم يكن من أولويات الدول النامية الاهتمام بمشاكل التلوث ، بل كان اهتمامها بالتصنيع كوسيلة لتحقيق التنمية للتخلص من التبعية للدول المتقدمة . وكانت المحصلة سرعة إنشاء المصانع دون التقيد بالمكان والتصميم وطرق التخلص من المخلفات والتخطيط العمرانى مما أدى إلى ظهور مشكلات التلوث البيئى ، ومما زاد الطين بلة أن بعض الدول المتقدمة باعت مصانعها القديمة غير المطابقة للمواصفات الحديثة إلى الدول النامية ، واتساقا مع هذا الاتجاه دعت، الدول الصناعية إلى مؤتمر عالمى للصناعة عقد فى ليما عاصمة بيرو عام ١٩٧٥م . بهدف توزيع ٢٥ ٪ من إجمالى الصناعات فى الدول الصناعية على الدول النامية بحجة مساعدتها ، ولكى تحظى بنصيب عادل من إجمالى الإنتاج الصناعى العالمى . وقد تبين فيما بعد أن هذه الدعوة ما هى إلا محاولة لتوطين الصناعات الملوثة فى الدول النامية ، وتركيز الصناعات المعتمدة على التقسيمات الحديثة كثيفة رأس المال قليلة العمالة فى الدول المتقدمة .

وعلى الرغم من أهمية مؤتمر استكهولهم ، إلا أن الدول المشاركة فيه كانت تتعامل مع البيئة باعتبارها حدودا جغرافية فتكتفى بالعمل داخل حدودها. وقد أثبتت العقود الثلاثة التالية له أن قضية البيئة لا يمكن النظر إليها إلا من خلال منظور عالمى يشارك ويساهم فيه الكل على مستوى الأفراد والشعوب والدول . ومن هنا كانت الدعوة إلى مؤتمر الأرض الذى عقد فى ريو دى جانيرو بالبرازيل فى ١٩٩٢/٦/٣م والذى ناقش عدة قضايا مثل ارتفاع

حرارة الأرض ، وحماية الموارد غير المتجددة ، وتخصيص مساعدات مالية من بعض الدول المتقدمة للدول النامية من أجل مواجهة مشكلات التلوث البيئي فيها قدرت بحوالى ٦٢٥ بليون دولار(٢) .

ومن هنا زاد اهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بقضية البيئة، وتجلى هذا فى انشاء وزارات وكليات ومعاهد وأقسام وإدارات لشئون البيئة ، بهدف دراستها ووضع السياسات والاستراتيجيات والخطط المناسبة لإحكام السيطرة عليها ، وتنظيم عملية استغلالها ، وذلك للمحافظة على العلاقة الوثيقة بين الإنسان والبيئة التى تعيش فيها ومن هذا المنطلق نتناول :

أولاً : الأوضاع البيئية فى مناطق الدراسة :

١ – اسطبل عنتر :

يوجد بالمنطقة شبكة مياه نقية ، وأيضاً شبكة كهرباء ، وقد لاحظ فريق البحث أن المنطقة بصفة عامة تتسم بعدم التخطيط ، يوجد بها طرق مرصوفة وغالبيتها غير ممهدة ، بل أن بعضها لم يستكمل رصفة بعد ، وهى مليئة بالذباب والناموس نتيجة انتشار القمامة وروث الحيوانات الناتج عن شيوع تربيتها (طيور – ماعز – خراف) بالإضافة إلى الحيوانات المستخدمة فى جر العربات .

والمنطقة يوجد بها صرف صحى تم بالجهود الذاتية ، والجهود مستمرة من جانب الأهالى لتحسينه بعد ارتفاع مستوى المياه الجوفية فى المنطقة ، مما جعل الرطوبة تؤثر على الجدران السفلية لبعض المنازل ، ويجرى حاليا فى المنطقة تنفيذ مشروع للصرف الصحى بتمويل حكومي . والمنازل فى المنطقة متدنية المستوى ، ومع ذلك لوحظ انخفاض مستوى العناية بها ، وبالإضافة إلى ذلك فإن هواء المنطقة ملوث بغبار الحجارة الناتج من الكسارات .

ومعظم السيدات ربات بيوت ، بعضهن تقضى وقت فراغها أمام المنازل إما للحديث مع بعض النساء ، أو لتربية حيوانات داجنة (دجاج ، بط ، وز،...) وأحيانا يتجمعن في ساحة المنزل الداخلية ، وبعض الأسر تعيش فى غرفة واحدة رغم كثرة الأبناء ، وأحياناً يضاف إليهم أحد آباء أو امهات الزوج/الزوجة ؟! . أما الرجال فيعملون عمال معمار ، تكسير أحجار ، عمال مدافع ، باعة جائلين . ومنهم من يعمل فى شركات أو مصانع مثل : الشركة

الموحدة لطحن وتكسير الأحجار ، مصنع زيدان لطحن وتكسير الأحجار ، مصنع معتصم لطحن وتكسير الأحجار ، مصنع تكسير الرخام ، الشركة العامة للكيماويات التابعة لقطاع الأعمال .

أما الأنشطة الثقافية والاجتماعية ، فهى محدودة للغاية وتقتصر على وجود مكتبة أطفال متواضعة موجودة فى مدرسة عنتر ، ويتردد عليها تلاميذ المدارس المجاورة ، ويقول الأهالى : إن نادى الرماية سيتم تحويله إلى مكتبة عامة للطفل؛ كما توجد دار للمناسبات يستخدمها أهالى المنطقة توفيرا للنفقات ، وكذلك مركز للشباب غير مستكمل ولا يتسع لممارسة الأنشطة الرياضية .

ولا توجد بالمنطقة مؤسسات حكومية للخدمة الاجتماعية ، بينما توجد منظمات غير حكومية بعضها لها نشاط مكثف وملحوظ مثل منظمة بلان الدولية (جمعية بلان) والتى قامت بالأنشطة التالية :

- **مشروع السور ومطلع هضبة الزهراء** : والذى تم بتوجيه من جمعية الصعيد للمساعدات الاجتماعية خلال عام ١٩٩٦م .
- **مشروع سلم العروبة** : قامت بتنفيذه فى الهضبة تيسيرا على المواطنين خلال عام ١٩٩٥م .
- **فتح فصول لتعليم الصغار والكبار .**
- **بناء المدارس** : قامت المنظمة ببناء ثلاث مدارس جديدة وتطويرها وهى مدرسة الحسينية ، ومدرسة عمار بن ياسر ، ومدرسة الزهراء ، وتقوم حاليا ببناء مدرسة جديدة مكونة من (٢٦) فصلا للتعليم النظامى ومحو الأمية معاً .
- **رعاية الأطفال صحيا** : حيث تقدم خدمات متنوعة لهذه الشريحة تتمثل فى صرف أدوية مقابل مبالغ رمزية ، والاتفاق مع المستشفيات على تسهيلات خاصة فى حالة العمليات الجراحية التى تتطلب عونا ومساعدة.
- أقامت الجمعية مجمعاً جديداً من خمسة أدوار بتكلفة تبلغ (٣٥٠) ألف جنيه لتقديم الخدمات الصحية والاجتماعية .

وأمام هذا النشاط المتعدد والمتنوع يتبع الجمعية ، ثلاث مراكز فى

المنطقة أولها فى منطقة اسطبل عنتر والثانى فى منطقة الشيخ مبارك والثالث فى منطقة عزبة خير الله .

بالإضافة إلى ذلك يوجد فى المنطقة بعض المنظمات غير الحكومية ينتمى بعضها إلى مناطق جغرافية ترتبط ببعض المحافظات من أهمها : جمعية أبناء أسيوط الخيرية ، جمعية أبناء بنجا ، جمعية أبناء سوهاج ، جمعية تنمية المجتمع ، جمعية أثر النبى ، جمعية الصعيد للمساعدات الاجتماعية (لها نشاط مشترك مع منظمة بلان فى مجالات عديدة) .

ويواجه سكان المنطقة العديد من المشكلات ، حيث يرى المسئولون أن هناك مشكلات صحية ناتجة عن كسارات الحجارة ومصانعها ، وعن عدم استكمال مشروع الصرف الصحى ، ومشكلة عدم التشجير بالمنطقة ، وعدم وجود مركز شباب ، وانتشار الأمية بين الأهالى ، والقاء القمامة وزيادتها فى الشوارع .

أما أهالى المنطقة فيرون أن أهم المشكلات التى تواجههم : قلة المدارس والموجود منها يعمل أكثر من فترة ، عدم وجود وحدة صحية لخدمة الأهالى خاصة بالأمومة والطفولة ، سوء حالة الصرف الصحى وارتفاع مستوى المياه الجوفية ، عدم وجود صناديق بريد تغطى المنطقة ، مشكلة إزالة معظم بيوت شارع شريف بسبب كوبرى الأوتواستراد .

٢ – عزبة الشوربجى :

يوجد بها محطة مياه نقية ، وشبكة للصرف الصحى تحت الإنشاء وسنترال اتصالات ، وشبكة الكهرباء تغطى منازل المنطقة وشوارعها الأساسية والفرعية ، وبعض الشوارع والحارات ترابية وضيقة وغير متقاطعة ، وبها مخلفات قمامة .

والمنازل فى المنطقة مفتوحة ، والنسوة يجلسن أمامها إما للحديث أو لرعاية بعض الطيور الداجنة (دجاج ، بط ، وز ، ....) ، والأطفال فى سن التعليم موجودون فى الشوارع . أما الرجال فيعملون فى ورش السيارات وورش نجارة وورش بلاط وفى المصانع والشركات : المصانع الأهلية للبلاط ، مركز الشوربجى للمنظفات الصناعية ، الشركة المصرية للدواجن ، ولذلك تنتشر فى المنطقة الكثير من ورش السيارات والميكانيكا ، والتجارة والحرف الأخرى .

ويوجد بالمنطقة عمارات سكنية ، بعضها غير مستكمل ، والأخر غير مسكون ، ولوحظ وجود عدد كبير من المقاهى يجلس فيها عدد كبير من الرواد فى الفترة الصباحية وتنتشر فى المنطقة ظاهرة الباعة المتجولة البعض منهم نساء ، كما لوحظ انتشار أجهزة التليفزيون ، وارتفاع صوت أجهزة الراديو .

وقد عبرت بعض نساء المنطقة عن بعض المشكلات التى تواجهن ، والتى تمثلت فى :

أ – اعتراض الأزواج على التحاق الزوجات بمركز محو الأمية بمسجد الهداية ، على الرغم من وعى النساء بحاجتهن للتعليم .

ب – عدم مناسبة مواعيد الدراسة بالفصول لظرفهن .

حـ – اعتراض الأبناء على ذهاب الأمهات خجلا من معرفة الناس بأميتهم.

والمنطقة لا توجد بها مؤسسات خدمية حكومية ، بل أن مدارس التعليم النظامى توجد فى منطقة زنين البعيدة مما يضطر الأبناء إلى تحمل مشاق الانتقال وأخطاره ، ومع ذلك توجد دار حضانة تابعة لجمعية تنمية المجتمع ، أما الخدمات الصحية فيقدمها مركز الأنصار الطبى التخصصى ، كما توجد جمعية لتنمية المجتمع تقدم خدماتها فى مجال تنظيم الأسرة ، وتتبعها دار للحضانة ، ومركز لمحو الأمية ، ومشغل لتعليم الفتيات الخياطة ، كما يوجد بها مركز شباب مكون من طابقين يقدم خدماته الاجتماعية والترويحية والرياضية ولا يقدم أى أنشطة ثقافية .

أما المؤسسات الخدمية غير الحكومية فهى متنوعة وتشمل :

- الجمعية الشرعية :

أنشئت عام ١٩٧٤م لتقديم أنشطة وخدمات ، ويوجد بها : فصلان لمحو الأمية ، كما تقدم برامج توعية دينية واجتماعية . والتحويل فيها يعتمد على معونة حكومية وتبرعات واشتراكات الأعضاء .

- جمعية تنمية المجتمع بزنيين :

أنشئت عام ١٩٧٧م ، ويوجد بها فصل لمحو الأمية ، فصول تقوية ، دار حضانة ، كما تقدم معونات لفقراء الأهالى بالعزبة . وتعتمد فى تمويلها

على الحزب الوطنى، والمساعدات الأهلية .

– جمعية الهداية بمسجد الهداية :

تأسست فى عام ١٩٨٤م ويوجد بها فصل لمحو الأمية ودار حضانة ، وتقدم برامج توعية دينية واجتماعية ، وأيضاً مساعدات للفقراء وتعتمد تمويلها على الحكومة ، ومساعدات الهيئة العامة لمحو الأمية وتبرعات واشتراكات الأعضاء .

– وحدة الشئون الاجتماعية بزنيين :

وتقدم خدمات فى المجالات الآتية : الأسرة والطفولة والأمومة ، رعاية المسنين ، ورعاية المعاقين ، وفصول محو الأمية ، وأنشطة ثقافية وأدبية ، وصرف المعاشات .

٣/١ – عزبة النصر :

يوجد بالمنطقة كهرباء ، وبعض المنازل بها عدادات إنارة ، بينما البعض الآخر حصل على الكهرباء بطريقة غير مشروعة ، كما تتوافر المياه فى المنازل ، وإن كان بعضها يحصل على احتياجاته من خلال شخص يقوم بتوزيع المياه ، أو أن بعض أفراد الأسرة يحصل على المياه بطريقته الخاصة . أما الصرف الصحى فغير موجود بالمنطقة ، وكان بعض الأهالى القادرين استطاعوا عمل طرنشات على نفقتهم الخاصة ، أما غالبية السكان فيتخلصون من الفضلات الآدمية بالقائها فى الشارع . أما المخلفات المنزلية فيتم التخلص منها فى الشارع أو بجوار السكك الحديدية ، وأحيانا يتم التخلص منها بالحرق ، ونسبة محدودة جداً تجمعها وتنقلها بعربة خارج المنطقة . والشوارع الرئيسية ضيقة ، يرتبط بها حارات وأزقة أكثر ضيقاً .

وسكان المنطقة يعيشون في منازل تتكون من دورأرضى واحد يضم الأسرة ، وأحياناً بضم أسر ابنائهم وأحياناً أخرى تقيم معهم أسر لا تربطهم بهم صلة قرابة .

والنساء ربات بيوت لا يعملن سوى فى تربية بعض الطيور الداجنة سواء بالمنزل أو خارجه . وغالبيتهن أميات . والأطفال معظهم لم يلتحقوا بالمدرسة ، أو تسربوا منها . وتنتشر عمالة الأطفال فى المنطقة حيث يوجد (٢٥) طفلاً

وطفلة يعملون فى مصنع للسبك الآلى من الساعة الثامنة صباحا إلى السادسة مساءاً .

وهناك أطفال يعملون فى مهن أخرى . أما الحرف الغالبة بين الرجال فهى الأعمال اليدوية والحرفية وأعمال المعمار وبائعين ، ونسبة قليلة منهم يعملون نجارين أو سائقين .

والمنطقة محرومة تماما من المؤسسات الحكومية التى تقدم خدمات اجتماعية أو ثقافية أو صحية أو تعليمية ، بينما توجد منظمات غير حكومية هى: جمعية الولاء الأعظم ، ومنظمة بلان الدولية والتى لها نشاط كبير فى المنطقة يتمثل فى :

١ – تجهيز دار حضانة بتكلفة (١٥٠) ألف جنيه فى المنطقة الشمالية .

٢ – فتح فصول تقوية ، وتوفير الكتب والأدوات المدرسية والمعلمين .

٣ – تدعم مشروعات محو الأمية بالمنطقة .

٤ – تقوم بأقراض المواطنين .

٥ – إصلاح المنازل حيث يدفع السكان نسبة قليلة من التكلفة على حين تتحمل المنظمة الجانب الأكبر منها .

٦ – بيع السلع المعمرة للسكان بالتقسيط .

وتواجه المنطقة عدة مشكلات منها :

– عدم وجود مدارس للتعليم النظامى .
– **مشكلة النظافة** حيث لا توجد صناديق للقمامة ، ويتم التخلص منها فى الشارع .
– **مشكلة العمل** : معظم السكان يعملون فى أعمال هامشية يغلب عليها طابع عدم الاستمرار .
– **الصحة العامة** متدهورة فى المنطقة وتنتشر فيها أمراض العيون نتيجة للتلوث البيئى .
– **عدم وجود أماكن للترويح** ويقتصر شغل أوقات الفراغ على المقابلات خارج المنزل .

٤ - قرية الشوبك الشرقي :

يبلغ عدد سكان القرية وتوابعها حوالى (٥٠) ألف نسمة موزعين على أربع مناطق كما يتضح من الجدول (٧) يعملون فى الزراعة ، وبعضهم يعمل فى المصانع المجاورة للقرية ، ونسبة قليلة يشغلون وظائف حكومية . أما النساء فغالبيتهن ربات بيوت ويساعدن أزواجهن فى أعمال الزراعة والقيام ببعض الصناعات الريفية المنزلية .

جدول رقم (٧)

اعداد سكان قرية الشوبك الشرقى وتوابعها

أسم القرية	عدد السكان		
	ذكور	إناث	الجملة
قرية الشوبك الشرقي	١٦٤٥١	١٥٩٠٨	٣٢٣٥٩
قرية المنيا	٤٣٢٠	٣٩٦٠	٨٢٨٠
قرية عرب أبو مساعد	٣٨١٥	٣٦٩٠	٧٥٠٥
عزبة عبد السميع	٦٢٥	٦١٠	١٢٣٥
الجملة	٢٥٢١١	٢٤١٦٨	٤٩٣٧٩

وتعتمد القرية على المياه الجوفية كمياه للشرب ، والمشكلة هنا تتمثل فى احتمال وصول مياه الصرف الصحى إليها ، والذى يتم من خلال طرانشات تم إقامتها بالجهود الأهلية . أما الطرق فى القرية فهى غير ممهدة أو مرصوفة ، بالإضافة إلى عدم نظافتها وانتشار الذباب والناموس والقمامة فى المنطقة ، وتستخدم مياه الترعة فى غسيل الملابس والأوانى . وتغطى القرية شبكة كهرباء ، ويوجد بها (١٠٦٠) خط تليفونى أما المؤسسات الخدمية بالقرية فهى متنوعة :

- المؤسسات التعليمية :

توجد أربع مدارس ابتدائية هى : الشوبك الشرقى ، مدرسة الثورة ، فاطمة الزهراء ، معهد المسجد الأقصى «أزهرى» . كما توجد ثلاث مدارس إعدادية هى : مدرسة الشوبك الشرقى ، مدرسة الأبطال ، معهد عبد الفتاح

عزام «إعدادى وثانوى» .

★ **الوحدة الصحية :**

تخدم أكثر من (٣٠) ألف نسمة ، وتعالج أكثر من (٥٠٠٠) حالة من الأمراض المتوطنة (البلهارسيا ، الملاريا) بالإضافة إلى الأمراض الصدرية الناتجة عن التلوث البيئى من مصانع الأسمنت ويعمل بالوحدة طبيب وممرضة فقط .

– *يوجد بالقرية (٢) مستشفى خاص ، (٨) عيادات خاصة .*

★ **الجميعات الاجتماعية بالقرية وتشمل :**

★ جمعية تنمية المجتمع بقرية الشويك : انشئت عام ١٩٤٩م تحت أسم المركز الاجتماعى وتقدم خدمات متنوعة مثل : دار حضانة سعة (٨٠) طفل ، (٩) فصول لمحو الأمية ، وفصلان لتنمية مهارات المرأة الريفية ، والنادى الثقافى ، وتحفيظ القرآن الكريم ، ومكتبة عامة للكبار ، وأخرى للأطفال «تتبع مهرجان القراءة للجميع» ، وأماكن للترفيه وتضم «قاعات لمشاهدة التليفزيون ، وتنس طاولة ، ومركز التدريب المهنى .

★ الجمعية الشرعية للعاملين بالكتاب والسنة المحمدية بقرية المنيا ، ومن خلال مكتبها فى الشويك ، تقدم الخدمات الآتية : كفالة الطفل اليتيم ، تحفيظ القرآن الكريم ، وتنظيم برامج الحج والعمرة .

– كما يوجد بالقرية أكثر من مركز للشباب فى عرب أبو مساعد ، والمنيا ، والشويك الشرقى ، بالإضافة إلى وجود أندية ثقافية واجتماعية .

– المؤسسات الدينية : يوجد فى القرية (١٢) مسجداً منها (٦) فى الجانب البحرى من القرية ، (٤) فى النصف القبلى منها ، بالإضافة إلى مسجدين فى عزبة مزغونة .

– كما يوجد بالقرية مكتب للبريد ومكتب للتموين .

– يوجد فى المنطقة وحولها العديد من المؤسسات الصناعية التى تؤثر بدرجة كبيرة على تلوث البيئة ، ففى منطقة عرب أبو مساعد يوجد بها ما يقرب من (٥٠٠) مصنع أهلى للطوب الطفلى ، كما يوجد فى منطقة الشويك عدد (٢) مصنع أهلى للطوب الطفلى . وفى المنطقة المجاورة للقرية توجد

منطقة التبين بها العديد من المصانع مثل شركة الحديد والصلب ، وشركة النصر لصناعة الكوك والكيماويات الأساسية وشركة المطروقات وشركة مصر لإنتاج الطوب الطفلى وشركة مصر لإنتاج الطوب الرملى وشركة النيل للنقل النهرى «لنقل خام الحديد» ، وشركة أنابيب البترول .

- الخدمات الزراعية :

١ - الجمعية التعاونية الزراعية بالشويك الشرقى : أنشئت عام ١٩٦٢م يوجد بها مجموعة من الآلات الزراعية : (٥) جرارات زراعية ، (٢) دراسة ، (٦٠٠) ماكينة رى ، (١٠) موتور رش ، (٢) مقطورة جرار .

٢ - كما يوجد بنك للقرية ، وأيضاً وحدة بيطرية .

٥ - حى عين شمس "المنطقة الأولى" :

يوجد بالمنطقة شبكة مياه نقية للشرب ، وأيضاً شبكة للصرف الصحى ، والطرق فى المنطقة غير مرصوفة باستثناء شارع الحرية ، كما توجد شبكات للكهرباء ، والغاز الطبيعى ، والتليفون ، ومكتب للبريد والتليغراف .

أما الحرف المنتشرة فى المنطقة فهى متنوعة ، مثل النجارة ، والحدادة ، والسمكرة ، والميكانيكا والدوكو ، يجاورها غالبا محلات لبيع قطع غيار السيارات الجديدة ، واستعمال الخارج . كما تنتشر فى المنطقة محلات بيع الأطعمة الشعبية ، والكباب ، هذا بالإضافة إلى انتشار محلات البقالة الصغيرة ، والدواجن ، والمقاهى وهى غالبا مزدحمة بالرواد .

وشوارع المنطقة بصفة عامة غير نظيفة تنتشر فيها القمامة والذباب . والعمارات متعددة الطوابق ، تسكن كل أسره غالبا فى شقة مستقلة ، وإن لوحظ فى بعض الحالات داخل الحارات الضيقة - أن أكثر من أسرة تسكن فى ذات الشقة . والرجال والنساء وبخاصة الذين يسكنون فى الشوارع الرئيسية غالبا يخرجون صباحاً للعمل ، وهى غالبا وظيفة حكومية ، أما الذين يسكنون فى الحارات فغالبا يعمل الرجال فى مهن حرفية داخل المنزل أو بجواره ، أما النساء فغالبا ربات بيوت منهن من يعمل فى بعض الأعمال الهامشية مثل بيع الخضروات أو الفاكهة أو غير ذلك .

وعلى الرغم من قرب المنطقة من منطقة حضرية ، إلا أنها محرومة تقريباً من المؤسسات الخدمية ، حيث لا توجد مدارس للتعليم النظامى – ابتدائى ، وإعدادى ، وثانوى – إلا فى منطقة وسط الحى وتبعد حوالى ٣كم من منطقة الدراسة . حيث توجد ثلاث مدارس ابتدائية هى : أم الأبطال ، وحسنى مبارك ، و٦ أكتوبر ، ومدرستان على المستوى الإعدادى : أكتوبر بنات ، مصر للبنين ، ومدرسة ثانوية واحدة هى عين شمس للبنين ، ولا توجد مدرسة للبنات .

أما الخدمات الصحية بالمنطقة ، فتوجد وحدة صحية بعيدة أيضاً عن المنطقة ، وتوجد أربع مستشفيات خاصة عالية التكاليف ، ولوحظ انتشار العيادات الخاصة ، والصيدليات كما لوحظ حرمان الشباب من الخدمات المقدمة إليهم ، حيث لا يوجد سوى مركز شباب واحد بعيد جداً عن المنطقة ، كما لوحظ غياب المنظمات الأهلية التى تخدم المنطقة ، وإن كانت هناك مكتبة للطفل بعيدة عن المنطقة .

ويعانى سكان المنطقة من غياب الخدمات التعليمية والصحية والبيئية ، فعلى الرغم من وجود مساحة خضراء بالمنطقة ، إلا أن هناك مساحات كبيرة غير نظيفة بسبب تراكم القمامة .

١/٦ – حى عين شمس "المنطقة الثانية" :

يوجد بالمنطقة شبكة لمياه الشرب النقية وإن كانت ضعيفة حيث لا تصل المياه إلى الأدوار العليا إلا بعد منتصف الليل ، وأن لونها يتغير أحيانا إلى اللون الأسود ، وعدم ثبات طعمها أحيانا أخرى .

أما شبكة الصرف الصحى فهى سيئة ، والشوارع غالبا مملوءة بالمياه التى يتكاثر فيها البعوض ، وأن الحى لا يهتم كثيراً بالمنطقة حيث يتركز اهتمامه غالبا على الشوارع الرئيسية ومن ثم يلجأ الأهالى إلى الجهود الذاتية لمواجهة هذه المشكلة ، أما الشوارع والحارات فهى غير مرصوفة أو ممهدة وتنتشر فيها القمامة بصورة ملحوظة كما توجد شبكة للكهرباء والتليفونات ، ولوحظ أن سكان المنطقة يحجمون عن الاشتراك فى شبكة التليفونات لارتفاع التكاليف .

والسكان يقيمون فى مساكن شعبية ، قام السكان بعمل العديد من

التغيرات فيها ، ففى الأدوار السفلى لوحظ بناء عشش الطيور الداجنة – دجاج – بط – وز ... الخ – أما فى الأدوار العليا فقد قام بعض السكان بتوسيع شرفات بعض الشقق السكنية وذلك لاستغلالها كحجرات إضافية ، أو أماكن لتخزين بعض الأشياء التى لا تحتاج إليها الأسرة ، وإن كان النمط الشائع استخدامها لتربية الطيور بأنواعها المختلفة ، أما أسطح المنازل فقد استغلها بعض الأفراد إما لبناء عشش لتربية الطيور وبخاصة الحمام ، أو لتجميع بعض الأغراض التى لا تحتاج إليها الأسرة .

أما النشاط السكانى فيتركز غالبا فى الأعمال الحرفية مثل النجارة الحدادة البياض ، السباكة ، وسمكرة ودكو وميكانيكا السيارات ، أما النساء فمعظمهن ربات بيوت ، وبالطبع توجد نسبة وإن كانت قليلة من سكان المنطقة – ذكورا وإناث – يعملون فى دواوين الحكومة كموظفين أو عمال . ولوحظ فى المنطقة انتشار ظاهرة الباعة الجائلين سواء للخضروات ، أو للملابس القديمة ، كما يوجد بالمنطقة سوق لبيع بعض الأدوات والأجهزة ، وبعض أجزاء السيارات وهى غالبا مسروقة .

ويخدم المنطقة المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية السابق الإشارة إليها فى المنطقة الأولى – كما توجد وحدة صحية ، وإن كانت المنطقة خالية تماما من العيادات أو الصيدليات أو المستشفيات الخاصة ، كما لا توجد بها منظمات غير حكومية .

ويعانى سكان المنطقة من سوء الأحوال الداخلية والخارجية للمدارس القائمة بالمنطقة ، ووجود الباعة الجائلين أمام المدارس الذين يقدمون الأطعمة والمشروبات للتلاميذ وغالبا ما تكون بعيدة عن الشروط والمواصفات الصحية ، ويتفق سكان منطقة عين شمس على أن عدم وجود مدرسة ثانوية للبنات من أهم المشكلات التى تواجههم نظرا لطبيعة المنطقة وأسلوب الشباب فيها .

ويؤكد السكان على أن سلوكيات الشباب بالمنطقة تتسم بالتلوث الأخلاقى بأنواعه المختلفة ، حيث الوقوف على نواصى الشوارع ، والتدخين فى سن مبكر ، وفى المساء تنتشر ظاهرة تعاطى المخدرات وبخاصة البانجو ، والحقن المخدرة ، أو تعاطى أدوية الكحة التى ترتفع فيها نسبة المخدرات .

والمشكلة الأساسية فى المنطقة هى وجود مخزن ضخم لأنابيب البوتاجاز

يرى السكان ضرورة إزالته خاصة بعد دخول الغاز الطبيعى للمنازل ، حيث إنه يسبب الكثير من الضوضاء ، كما تنبعث منه أحيانا رائحة البوتاجاز مما يهدد سكان المنطقة .

فى ضوء العرض السابق لأوضاع البيئة فى مناطق الدراسة يمكن أن نرصد المؤثرات الآتية :

- مناطق الدراسة يسيطر عليها الفقر العام ، وأغلب سكانها يعيشون فى فقر مدقع .

٢ - يسيطر على سكان هذه المناطق الطابع الريفى فى المعيشة والعمل ، والذين لا يعملون - وبخاصة النساء - غالبا ما يمارسون أعمالهم السابقة مثل تربية المواشى بأنواعها المختلفة ، أو الحيوانات الداجنة ، يسوقونها أحيانا أمام مساكنهم ، أو يذهبون بها إلى الأسواق الأسبوعية لبيعها .

٣ - يتداخل النسيج العمرانى لهذه المناطق الصناعات والورش الملوثة للبيئة، والتى تحظر قرارات الأحياء الحضرية بالمدينة وجودها . كما يحيط ببعض هذه المناطق مصانع ملوثة للبيئة - قرية الشويك الشرقى - حيث أفاد سكان المنطقة ، أن دخان المصانع المجاورة للقرية أدى إلى إصابة بعض السكان بمرض «التحجر الرئوى» .

٤ - الحرف والأعمال السائدة فى هذه المناطق يغلب عليها أعمال الخدمة المتدنية فى المناطق المجاورة ، أو يمارسون مهناً أو حرفاً تتطلب مهارات محدودة أو متدنية ، فهم فى النهاية عمالة نصف أو غير مهرة .

٥ - انتشار ظاهرة عمالة الأطفال الصغار بسبب فقر الأسرة من ناحية ، وبعد أو قلة المدارس الحكومية من ناحية أخرى .

٦ - ارتفاع الكثافة السكانية ، حيث يبلغ متوسط عدد الأبناء إلى خمسة بالإضافة إلى الأم والأب ، وقد يضاف إليهم أحد الأجداد أو كلاهما وهؤلاء يقيمون فى حجرة واحدة أو حجرتين على الأكثر تمارس فيها كل أنشطة حياتهم من أكل وشرب واستحمام ونوم وولاده ومذاكرة للأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة !؟

٧ – الزيادة غير العادية فى سكان هذه المناطق ، ويبدو أن هذا الأمر يعزى إلى عدة عوامل منها :

(١) الخصوبة العالية لنساء هذه المناطق فهن ربات بيوت والأزواج يعملون فى أعمال هامشية غير منتظمة ، وغالبا ما يواجهون شبح البطالة.

(٢) المهاجرون الجدد إلى هذه المناطق ، حيث يقيمون عند أقاربهم فى البداية لمساعدتهم فى الحصول على عمل .

٨ – افتقار هذه المناطق إلى جهود الدولة الاجتماعية والصحية والأمنية، وأن ما أدخل فيها من مرافق – كهرباء ، ماء ، تليفونات،.... تم تحت ضغوط اجتماعية أو فى مواسم الانتخابات .

٩ – تراكم المخلفات والنفايات الحيوانية أو الآدمية ، مما أدى إلى ارتفاع معدلات التلوث البيئى فى هذه المناطق ، ويتفاقم هذا الوضع بسبب عدم وجود الصرف الصحى ، ومن ثم لوحظ انتشار مياه المجارى فى الشوارع والحارات والأزقة .

١٠ – ارتفاع نسبة الضوضاء فى المنطقة حيث اعتاد سكان هذه المناطق على سماع الأصوات العالية من أجهزة التليفزيون والراديو والكاسيت ، والأمر لا يقتصر على ذلك بل يمتد إلى استخدام الأصوات العالية فى التعامل والمناداة على السلع ، وأيضاً فى التخاطب فيما بينهم .

١١ – لقد أدى غياب الأجهزة الحكومية إلى وجود فراغ فى مساحة الأمن الاجتماعى والقومى ، حيث قامت بعض المنظمات غير الحكومية – منظمة بلان الدولية – بمحاولة ملء هذا الفراغ من خلال تقديم أنشطة صحية وإجتماعية تنفق عليها ملايين الجنيهات ، ومن هنا نطرح السؤال التالى : ما المقابل ؟ وإلى أى مدى يؤثر نشاط هذه المؤسسة والمؤسسات المعاونة لها ، أو غيرها من المؤسسات غير الحكومية على أمننا الاجتماعى والقومى ؟ ينبغى علينا التفكير فى مثل هذه القضايا قبل فوات الأوان .



ثانياً : المؤسسات التعليمية :

أ - اسطبل عنتر : يوجد بالمنطقة المدارس الآتية :

١ - مدرسة عنتر الابتدائية : أنشئت عام ١٩٨٩م وتعمل بنظام الفترتين ، يوجد بها (١٨) فصلا ، كثافة الفصل تصل إلى حوالى (٦٠) ، (٦٥) طفلا فى الفترتين الأولى والثانية على التوالى .

٢ - مدرسة الزهراء الأعدادية بنات : أنشئت عام ١٩٦٢م ، ويوجد بها (١٢) فصلا ، ثم أنشأت منظمة بلان الدولية بالمدرسة (١٢) فصلا إضافيا.

٣ - مدرسة عمار بن ياسر الإعدادية بنين : أنشئت عام ١٩٩٠م وتعمل بنظام الفترتين ، ويوجد بها (١٥) فصلا ، (٤) فصول للصف الأول ، (٤) للصف الثانى ، والصف الثالث (٧) فصول . أما مرافق المدرسة فمتواضعة جداً أو غير نظيفة .

٤ - مدرسة الفسطاط التجارية الثانوية : ،أنشئت عام ١٩٧٧م وبها (٢٧) فصلا .

٥ - يجرى إنشاء مدرسة تجريبية جديدة ، يفترض الانتهاء عام ١٩٩٧م ، فى وقت الدراسة .

ب - عزبة الشوربجى :

يعانى السكان من عدم وجود مؤسسات للتعليم النظامى ، ومن ثم يلحقون أبناءهم بالمدارس المجاورة للمنطقة والبعيدة إلى حد ما عن الكتلة السكانية ، وأهم هذه المدارس :

١ - مدرسة زينين الابتدائية القديمة :

تأسست عام ١٩٥٠م ، مستأجرة ، يوجد بها (١٣) فصلاً ، كما يوجد بها (٣) فصول لمحو الأمية بالإضافة إلى فصول التقوية وتعانى المدرسة من عدة مشكلات : ضيق الفصول ، وسوء حالة دورات المياه ، ارتفاع كثافة الفصول ، ضيق الفناء المدرسى .

٢ - مدرسة محمد نجيب الابتدائية :

يوجد بها (١٠) فصول مشتركة .

٣ – مدرسة زينين الابتدائية الجديدة (١) :

يوجد بها (٣٥) فصلاً وتبلغ كثافة الفصل الواحد (٥٥) تلميذاً .

٤ – مدرسة زينين الابتدائية الجديدة (٢) :

يوجد بها (١٠) فصول .

٥ – مدرسة النصر الإعدادية :

وعدد الفصول (٢٥) فصلا ، وكثافة الفصل تصل إلى (٤٥) تلميذاً .

٦ – مدرسة الفارابي الإعدادية بنات :

عدد الفصول (٢٨) فصلاً ، وتبلغ كثافة الفصل (٤٠) طالباً .

٧ – مدرسة الرشيد الإعدادية بنيين :

عدد الفصول (٢٨) فصلاً، وكثافة الفصل (٥٠) طالباً .

٨ – مدرسة رفاعة الطهطاوي الثانوية :

ويبلغ عدد فصولها (٢٩) فصلا ، وتصل كثافة الفصل الواحد إلى (٥٠) طالبا .

٩ – المدرسة الثانوية التجارية :

وعدد الفصول (١٢) فصلا ، وكثافة الفصل (٣٥) طالباً .

حـ – عزبة النصر :

تفتقر المنطقة بصفة عامة إلى المؤسسات الخدمية بصفة عامة ، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة ، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية فى المنطقة ، بل إن الأطفال الراغبيين فى التعليم يتحملون مشقة الذهاب إلى بعض المناطق المجاورة مثل منطقة المعادى الجديدة ، والبساتين ، وصقر قريش ، أما المدارس التى يذهبون إليها خارج المنطقة فهى :

١ – المدارس الابتدائية :

مدرسة المساكن الابتدائية المشتركة بالبساتين ، مدرسة الشهيد طيار (المعادى الجديدة) ، مركز أسماء بنت أبى بكر (ابتدائى – ثانوى) صقر قريش.

٢ - المدارس الاعدادية :

البساتين الاعدادية بنات ، صقر قريش الجديدة بنيين «المعادى الجديدة» الوحدة بنيين «المعادى الجديدة» ، الحرية بنات «المعادى الجديدة» .

٣ - المدارس الثانوية :

أمين الراعي الثانوية بنيين «المعادى الجديدة» ، الشيماء الثانوية بنات «المعادى الجديدة» ، الهلال الأحمر التجريبية .

د - قرية الشوبك الشرقي :

يوجد بالقرية العديد من المؤسسات التعليمية القطامية يوضحها الجدول التالى

جدول (٨)

المؤسسات التعليمية الموجودة في قرية الشويك وإعداد الفصول والتلاميذ والعاملين بها .

	عدد الفصول	عدد التلاميذ			عدد العاملين			
		ذكور	إناث	جملة	اداريون	مدرسون	عمال	مجموع
أولاً : المدارس الابتدائية								
١ - الشوبك الشرقي	٢٥	٨٠٠	٦٠٠	١٤٠٠	٢	٣٠	٢	٣٤
٢ - مدرسة الثورة	٢٥	٨٩٥	٦٤٨	١٥٤٣	٢	٣٠	—	٣٢
٣ - مدرسة فاطمة الزهراء	١١	٣٦٩	١٨٢	٥٥١	١	١٥	٢	١٨
٤ - معهد المسجد الأقصى	٢٤	٤٣٨	٤٥٠	٨٨٨	٢	٥٢	٣	٥٧
ثانياً : المدارس الاعدادية								
١ - مدرسة الشوبك الشرقي	٩	٣٣٣	٢٦٦	٥٩٩	٣	٩	١	١٣
٢ - مدرسة الابطال	٩	٤١٨	١٩٣	٦١١	٢	٩	١	١٢
٣ - معهد عبد الفتاح عزام «اعدادي ، ثانوي»	١٢	١٩٦	٨٩	٢٨٥	٢	١٦	١	١٩

هـ - حي عين شمس :

يخدم الحى ثلاث مدارس ابتدائية وهى : أم الأبطال ، حسنى مبارك ، (٦) أكتوبر ، كثافة الفصل فى هذه المدارس مرتفعة فهى تتجاوز (٦٠) طفلاً . كما توجد مدرستان على مستوى المرحلة الإعدادية الأولى «مصر للبنين» ، والثانية «أكتوبر للبنات» ، وتصل كثافة الفصل فى المدرسة إلى (٥) تلميذاً . أما التعليم الثانوى فلا توجد له سوى مدرسة واحدة «عين شمس بنين» ولا توجد مدرسة ثانوية للبنات .

وتعانى مدارس المنطقة من سوء حالتها الداخلية والخارجية ، وينتشر حول المدارس بعض الباعة الذين يقدمون للأطفال بعض الأطعمة والحلويات الرخيصة . أما سكان المنطقة فيشتكون من قلة المدارس فى المنطقة ، مما أدى إلى ارتفاع كثافة الفصول ، كما أن المنطقة محرومة من التعليم الثانوى للبنات العام التجارى - مما أدى إلى إرهاق أولياء الأمور ماديا ، كما أن البنات يعانين من هذا الأمر حيث يواجهن عدة مشكلات منها صعوبة المواصلات فى الحى ، وتحرش الشباب بهن عند ذهابهن إلى المدرسة وعودتهن منها .

فى إطار هذا الوضع التعليمى لمناطق الدراسة يمكن أن نخلص إلى أن :

١ - الزيادة السكانية فى هذه المناطق أدت إلى زيادة كثافة الفصول الدراسية ، ومن ثم عدم قدرة المؤسسات التعليمية على الاستيعاب ، على الرغم من أنها تعمل على نظام الفترات ، ويتضح هذا فى منطقة اسطبل عنتر الذى يبلغ عدد سكانه (٧٠,٠٠٠) نسمة يخصص لها ما بين ثلاث أو أربع فصول تستوعب حوالى (٤٠٠ طفل) يدرسون على فترتين يوميا . ومما يدعم ذلك أن (٤٣ ٪) من سكان المنطقة يرون أنهم محرومون من التعليم . كما يتضح أيضا من الدراسة المسحية التى تمت فى قرية الشويك الشرقى ، والذى تبين من خلالها :

* ارتفاع كثافة الفصول الدراسية بالقرية حيث تراوحت (٦٠ - ٦٥) طفلا فى الفصل على الرغم من أن المدارس الابتدائية فى المنطقة تعمل على فترتين .

* لمعرفة مدى قدرة المدارس الابتدائية فى المنطقة على استيعاب الأطفال فى سن الإلزام ، قام فريق البحث بحصر الأطفال من دفتر

الوحدة الصحية مواليد عام ١٩٨٧/١٩٨٦ ، بلغ عددهم (١٢٥٩) منهم (٦٤٨) طفلاً ، (٦١١) طفلة . وبالإطلاع على كشوف الصف الأول الابتدائى للعام الدراسى ١٩٩٣/٩٢م . أى بعد ست سنوات من ميلاد الأطفال – فى المدارس الابتدائية تبين أن المدارس الابتدائية بالمنطقة قد استوعبت نسبة من الأطفال كما يتضح من الجدول (٩) .

جدول (٩)

استيعاب الأطفال فى المدارس الابتدائية بقرية الشويك الشرقى

م	أسم المدرسة	الذكور	الإناث	الجملة
١	الشويك الشرقي	١٦٠	٩٨	٢٥٨
٢	الثورة الابتدائية	١٩٦	١١٥	٣١١
٣	فاطمة الزهراء	٦١	٣١	٩٢
٤	معهد المسجد الأقصي «أزهري»	١٠٠	١٠١	٢٠١
الجملة		٥١٧	٣٤٥	٨٦٢

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الاستيعاب فى المنطقة حوالى ٦٨,٤ ٪ ، وهذه النسبة ترتفع بين الذكور لتصل إلى ٧٩,٨ ٪ ، بينما تنخفض بين الإناث إلى ٥٦,٥ ٪ .

* أما معدلات التسرب فقد بلغت (١٢ ٪) فى المدارس الثلاثة الأولى،... على حين ارتفعت النسبة إلى (٧٥ ٪) فى معهد المسجد الأقصى «أزهرى» ويبرر مدير المعهد وأهالى المنطقة ذلك ، بأن أماكن الدراسة غير مناسبة فهى مجموعة من الحجرات الخشبية أقيمت فى فناء المعهد بعد أن أثرت الزلازل على المبنى وتم إخلاء الدور العلوى من مبنى المعهد ، وهذه الحجرات شديدة الحرارة فى فصل الصيف ، وشديدة البرودة فى فصل الشتاء مما دفع التلاميذ إلى ترك الدراسة فى المعهد .

وهذه النتائج تعنى فى النهاية انخفاض القدرة الاستيعابية لمدارس

المنطقة وبخاصة بين الإناث ، وارتفاع معدلات التسرب من إحدى مؤسساتها التعليمية ، وكل هذا يؤدى إلى ارتفاع معدلات الأمية فى المنطقة .

٢ – الحرمان التام لبعض المناطق من التعليم النظامى بأنواعه المختلفة – عزبة الشوربجى ، عزبة النصر – بينما مناطق أخرى محرومة من التعليم الثانوى – اسطبل عنتر ، قرية الشويك الشرقى ، حى عين شمس – وهذا الحرمان بأشكاله المختلفة قد يؤدى إلى الإحجام عن الالتحاق بالتعليم ، نظراً لأن معظم سكان هذه المناطق من الأسر الفقيرة التى لا تستطيع مواجهة متطلبات التعليم ونفقاته وما يرتبط به من دروس خصوصية أو مجموعات دراسية ، وكتب خارجية ، مضافا اليها نفقات المواصلات .

٣ – يبدو أن عشوائية التخطيط العمرانى لهذه المناطق قد امتد إلى الفكر والتفكير فى إنشاء وتحديد أولويات التعليم النظامى . ففى منطقة اسطبل عنتر – على سبيل المثال – كانت بداية التعليم النظامى عام ١٩٦٢م ، حيث تأسست أول مدرسة إعدادية للبنات ، وظلت المنطقة محرومة من المدارس الأخرى لمدة خمسة عشر عاما حيث أنشئت مدرسة ثانوية تجارية فى عام ١٩٧٧م . ثم يتذكر المسئولون عن التعليم بعد اثنتا عشر سنة أن المنطقة محرومة من التعليم الابتدائى فيقررون تأسيس أول مدرسة ابتدائية فى المنطقة فى عام ١٩٨٩م . وحتى الآن لا يوجد بالمنطقة مدرسة ثانوية عامة على الرغم من حاجة المنطقة إليها .

٤ – غياب أجهزة الدولة عن الاهتمام التعليمى والتربوى بهذه المناطق ، أدى إلى دخول منظمات دولية – منظمة بلان الدولية – لها أهداف خفية فى هذه المناطق حيث قامت فى عزبة النصر بإنشاء دور للحضانة ورياض الأطفال ، وتدعيم مشاريع محو الأمية ، وفتح فصول للتقوية ، .... الخ . كما قامت فى منطقة اسطبل عنتر بإنشاء (١٢) فصلا فى المدرسة الإعدادية بالمنطقة .

والحقيقة أن وجود مثل هذه المنظمات وفى هذه المناطق على وجه الخصوص ، والتعامل مع شريحة معينة ذات مستوى اقتصادى اجتماعى منخفض ، يدعونا إلى طرح مجموعة من الاسئلة :



لماذا تتدخل هذه المؤسسة وغيرها في مؤسستنا التعليمية ؟ وما هو هدفها من ذلك ؟ وما العائد عليها منه ؟ وهل بناء الفصول داخل المدرسة تم وفق خطة مدروسة ؟ أم على حساب الملاعب ، والفناء المدرسي والمساحات الخضراء ؟ وإلى أي مدى يتأثر أمننا القومي والإجتماعي بتدخل هذه المنظمات؟

٥ – تعاني المدارس الموجودة في هذه المناطق من عدة مشكلات مثل عدم كفاية الأنشطة التربوية فيها لضيق مساحتها ، وتدني مستوى المرافق الأساسية فيها مثل دورات المياه ، وقدم وعدم صيانة مبانيها ، كما تعاني من نقص في الأثاث بصفة عامة .

وبعد أن ألقينا الضوء على الأوضاع البيئية والتعليمية التي يعيش فيها سكان هذه المناطق . فإن السؤال المطروح الآن ، ما الحاجات التعليمية لهؤلاء السكان ؟ هذا ما نحاول إبرازه الفصل التالي .

مراجع وهوامش الفصل الرابع

١– طلعت ابراهيم الاعوج : التلوث الهوائى والبيئة ، الجزء الثانى ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩م . ص ص (١٥ – ٢٠) .

٢– المرجع السابق . ص ص (٧ – ١٤) .

الفصل الخامس

الحاجات التعليمية والإقتصادية والإجتماعية والبيئية لسكان المناطق الأكثر إحتياجًا

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

لقد اهتمت العديد من المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية ، بضرورة ضمان تحقيق ديمقراطية التعليم بمفهومها الواسع والعميق الذى يؤمن لكل فرد، صغيرا كان أم كبيراً – حداً أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج ، وتحقيق ذاته كفرد ، حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعى فى الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها .

والتعليم فى المناطق الأكثر احتياجاً ، لا ينبغى النظر إليه من زاوية تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية فقط ، بل هو أمر ضرورى من منظور التنمية الاقتصادية ، إذ إن الفئات الأكثر احتياجاً موجودة غالباً فى الريف ، أو فى المناطق الهامشية حول المدن الرئيسية ، وأحياناً داخلها . إن هذه الفئات وغيرها يمكنها أن تسهم فى التنمية الاقتصادية عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المحلية والوصول إلى العمالة الكاملة ، ورفع مستويات الكفاية الإنتاجية، وترشيد أنماط الاستهلاك . وهذا يتطلب توفير الفرص التعليمية التى تتيح حداً أدنى من التعليم لجميع سكان المجتمع ، وتتيح لمن يرغب مواصلة الطريق ألا يعوقه عمره الزمنى أو المستوى التعليمى الذى وصل إليه ، أو انتماؤه الاجتماعى ، أو المكان الذى يقطن فيه .

ومن هذا المنطلق كان التركيز على الحاجات الإنسانية الشاملة لسكان هذه المناطق سواء أكانت هذه الحاجات مادية أو غير مادية ، والتى تعتمد أهميتها على الثقافة السائدة فى المجتمع .

وعلى ذلك يصبح من المفيد إلقاء الضوء على الادبيات التى تناولت الحاجات الإنسانية الأساسية والتى يتبلور اهمها فى :

تصنيف الحاجات الأساسية (١) :

١ – مجموعة أولية من الحاجات البيولوجية النظرية :

وتتكون من مجموعتين فرعيتين ، الأولى ، حاجات فسيولوجية فردية تتضمن الغذاء ، المأوى، الملبس ، الصحة والأمن الشخصى . والثانية : حاجات مجتمعية تشمل كسب الرزق، من خلال عمل بأجر ، والتعليم النظامى وغير النظامى اللازم لكسب الرزق.



٢ – مجموعة ثانوية : وتنقسم أيضا إلي مجموعتين :

الأولى ، فردية وتتضمن الحاجات الجمالية والروحية والإبداعية . أما **الثانية** فهى مجتمعية وتشمل الحاجات اللامادية والخدمات العامة مثل النقل ووسائل الاتصال ، والحاجات المتعلقة بالأمن القومى . والحاجات الأساسية الثانوية تسعى لإشباع الحاجات الأساسية الأولية ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تعبير أولى أو ثانوى لا يعنى ترتيب الأهمية بقدر ما يعنى الترتيب الزمنى لهذه الحاجات ، فالطفل يولد بالحاجات المادية المرتبطة بالغذاء والمأوى ، .. الخ .

ومع استمرار نموه ينمى الحاجات الإنسانية المختلفة ، بما فى ذلك الحاجات الروحية ويعتبر عدم إشباع الحاجات الأولية سواء كانت فردية أو مجتمعية من أكثر مظاهر الفقر وضوحاً ، على اعتبار أن الفقر يقاس بالدخل ، بينما يقاس إشباع الحاجات الأساسية بمستويات الاستهلاك المختلفة ، ومدى توافر الخدمات العامة ، ... الخ . ومن هنا يفرق «ليسك» بين برامج التنمية الموجهة لإشباع الحاجات الأساسية ، والتنمية الموجهة للتغلب على الفقر فلكل منهما في رأيه هدف مميز خاصة فى وضع السياسات وخطط العمل ، ومن الطبيعى أن يكون هناك تداخل جزئى بين المفهومين .

– وهناك تصنيف آخر يسير إلى أن تنمية القدرات الإنسانية يتطلب توفير الحاجات اللازمة لإشباعها من أجل تحقيق التنمية المتكاملة لقدرات الإنسان ، ويتضمن هذا التصنيف (٢) :

١ – **حاجات النمو البدنى** : الغذاء / الماء / الكساء / الصحة والعافية / السكن / حماية الجسم من الإعتداء والإصابة (الأمان الشخصى) / الحركة الجسدية والتريض .

٢ – **حاجات النمو المعرفى والثقافى** : التعلم وإكتساب المعرفة / الثقافة المشتركة / إكتساب المهارات / نمو المواهب والقدرات الخاصة / التعليم الذاتى / التذوق الفنى والجمالى / إنتاج المعرفة وتجديدها .

٣ – **حاجات النمو الإجتماعى** : التواصل الإجتماعى من خلال اللغة وإتاحة المعلومات / المشاركة والتأثير فى صياغة الحاضر والمستقبل / تأمين العمل المفيد والمجزى / طمأنينة الإنسان على

نشاطه اليومى ، وعلي عمله ، وعلى اسرته حاضرا ومستقبلا / القـــدرة عى التنقل والذهاب والإياب إلى المواقع التى يريدها / الترويح والإستمتاع بوقت الفراغ .

٤ – حاجات النمو النفسى : الطمأنينة النفسية وإبعاد الخوف والقلق / المحبة والتحاب / التقدير للإنسان ذاته والإعتراف بقيمته ، بصرف النظر عن النوع والدين والثروة ، ..... / حب الإستطلاع والمغامرة والمبادرة / الإنتماء والوعى بالهوية .

٥ – حاجات النو الروحى والمعنوى : حرية العبادة / حرية التعبير والتنظيم / المساواة أمام القانون ، وتكافؤ الفرص فى حقوقه المواطنة وواجباتها / إبعاد الظلم الذى يقع على الفرد أو الجماعة / التمتع بحقوق الإنسان .

ويؤكد هذا التصنيف على ضرورة الوفاء بهذه الحاجات كمجموعة متكاملة ومن ثم لاتخضع لمبدأ الأولويات . وهذا يعنى أن هذا التصنيف يتعارض مع التصنيف الثنائى للحاجات ، أولية وثانوية ، أو حاجات أساسية وعليا ، على إعتبار أن هذه الحاجات كلها مهمة وغير قابلة للتفاوض لتنمية قدرات الإنسان المعاصر .

وعلى هذا الأساس تناولت الدراسات الميدانية – فى المناطق الست السابقة – دراسة الحاجات التعليمية لسكان المناطق الأكثر احتياجاً ، من زاوية أن هذه الحاجات لا تأتى من فراغ وإنما تنشأ من مجالات الحياة التى يتحرك فيها الكبار ، ومن مجالات نشاطهم واتصالهم وارتباطهم فى الأسرة وفى العمل وفى الجماعات المختلفة التى يتعاملون معها ، ومع المجتمع بكل عناصره ومكوناته(٣) . وهذا يعنى أن الحاجات التعليمية للكبار تتداخل وتتشابك فى مجالات شخصية وأسرية واقتصادية وسياسية واجتماعية ، وتنشأ فى سياق البنى والقوى الاجتماعية العامة فى المجتمع (٤) .

وفى هذا الإطار يتناول الفصل الحالى : الحاجات التعليمية لسكان المناطق التى أجريت فيها الدراسات ، وكذلك طبيعة العمل والتدريب فيها ، والحاجات الصحية ، الخدمات والوعى البيئى ، المجال الترويحى والاجتماعى ، والإحساس بالحاجة إلى التعليم .

أولاً : الحاجات التعليمية :

١ - اسطبل عنتر

الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

تبين أن ثلثي أفراد العينة سبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامى ثم تسربوا منه لظروف مختلفة منها : لمساعدة الأم فى المنزل ، أو بسبب العمل للمساعدة في زيادة دخل الأسرة حيث أكد على ذلك حوالى ٦٨٪ ، ١٢٪ على التوالى من أفراد العينة .

وعلى الرغم من حرمان ٤٣٪ من أفراد العينة من التعليم النظامى ، إلا أنهم يرغبون في التعليم لأنه مفيد ، وليتمكنوا من مساعدة أولادهم فى المستقبل. ويبدو هذا الأمر منطقيا حين يؤكد ٨٨٪ من أفراد العينة على حرصهم على تعليم أبنائهم وأخوانهم .

الالتحاق بفصول محو الأمية :

أوضح ٩٤٪ من أفراد العينة رغبتهم فى الالتحاق بفصول محو الأمية ، على حين ترفض النسبة الباقية ذلك ، نظرا لكثرة الأولاد ، أو الانشغال بالعمل، أو الحاجة إلى المال أكثر من التعليم .

ويفضل الراغبون فى الدراسة تنظيم برنامج محو الأمية فى مدرسة عنتر الابتدائية لقربها من المنازل أو بالجامع ، حيث أكد على ذلك ٦٦٪ ، ٢٠٪ من أفراد العينة على التوالى .

أما مدة الدراسة اليومية فى برنامج محو الأمية فيرى ٦٦٪ أنها يجب الا تزيد عن ساعتين ، على حين ١٨٪ يرغبون فى زيادتها إلى ثلاث ساعات يوميا ، وإن أفضل وقت للتعليم فى الفترة المسائية (٥ - ٧) أو (٣ - ٥) حيث أكد على ذلك ٤٠٪ ، ٣٠٪ على التوالى من أفراد العينة . أما الراحة الأسبوعية فيفضل أفراد العينة أن تكون يوم الجمعة أو الأحد وذلك بنسبة ٦٠٪ ، ١٨٪ على التوالى .

٢ - عزبة الشوربجي

- الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

أوضحت الدراسة الميدانية أن حوالى ٥٤٪ من أفراد العينة سبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامى ، بينما النسبة الباقية لم تتح لها فرصة التعليم ، أو تسربوا منه فى مرحلة مبكرة من حياتهم التعليمية ، وذلك لعدة أسباب كان من أهمها الأسباب الاجتماعية ، أو الاقتصادية حيث أكد على ذلك ٤٨٪ ، ٣٦٪ من عينة الدراسة . ومع ذلك أجمعت العينة على حرصها على تعليم أبنائها مبررين ذلك بعدم حرمانهم مما حرموا هم منه ، ولحماية أبنائهم من المشكلات التى يتعرض لها الأمى فى حياته .

- الالتحاق بفصول محو الأمية :

يرغب ٧٠٪ من أفراد العينة فى الالتحاق بفصول محو الأمية ، ويرون أن أفضل مكان للدراسة هو : المسجد ، المدرسة ، مركز الشباب بنسبة ٥٤٪ ، ٢٤٪ ، ٢٢٪ على التوالى . وجاء ترتيب هذه الأماكن بحكم قربها من سكان العزبة .

أما توقيت الدراسة فيرى ٥٤٪ ، ٣٢٪ من العينة أن تكون الدراسة بعد صلاة العصر ، والمغرب على التوالى . أما النسبة الباقية فترغب فى الدراسة بعد صلاة الظهر . ويفضل جميع أفراد العينة أن تكون الدراسة فى جميع أيام الأسبوع عدا الجمعة والأحد .

٣ - عزبة النصر

- الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

تبين أن حوالى ٦٠٪ من أفراد العينة لم يلتحقوا بالتعليم النظامى ، بينما النسبة الباقية قد التحقت به ولم تستمر فيه ، وأشارت العينة إلى أن أهم أسباب ذلك : لمساعدة والدى فى العمل ، ولمساعدة والدتى فى أعمال المنزل ، والفقر، بنسبة ٥١٪ ، ٢٥٪ ، ٢١٪ على التوالى . ومع ذلك يحرص ٩٦٪ من أفراد العينة على تعليم ابنائهم .



- الالتحاق بفصول محو الأمية :

يود ٩٧٪ من أفراد العينة الالتحاق بفصول محو الأميةو ، ويرون أن أنسب مكان لذلك هو الجامع أو الجمعية وذلك بنسبة ٨٠٪ ، ١٩٪ على التوالى .

أما التوقيت المناسب للتعليم فيرون أن يكون بعد صلاة العصر أو المغرب بنسبة ٥٦٪ ، ٣١٪ على التوالى ، أما النسبة الباقية فتفضل أن يكون بعد صلاة العشاء . ويرى ٣٣٪ أن الدراسة يمكن أن تكون يومية ، بينما ٤٠٪ ، ١٧٪ يرون ضرورة الحصول على راحة يومى الجمعة أو الأحد على التوالى .

٤ - قرية الشوبك الشرقى

- الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

من خلال الدراسة الميدانية التى أجريت على القرية تبين أن حوالى ٧١٪ من أفراد العينة لم يلتحقوا بالتعليم النظامى ، وكانت أهم أسباب ذلك مساعدة الوالدين ، لأننا فقراء ، قسوة التعليم بنسبة ٦٨٪ ، ١٨٪ ، ١٢٪ على التوالى . ومع ذلك يحرص جميع أفراد العينة على تعليم أولادهم . ويرون فى هذا الإطار أن بعض الأسر لا تهتم بتعليم الفتاة بالقرية ، ويرجعون ذلك إلى عدم الوعى بأهمية وضرورة تعليم الفتاة ، والعادات والتقاليد المتوارثة وذلك بنسبة ٨٧٪ ٩٢٪ على التوالى .

- الالتحاق بفصول محو الأمية :

يشعر أهل القرية بحاجتهم إلى تعليم القراءة والكتابة ، وذلك لمتابعة الأولاد فى الدراسة ، ولمعرفة معلومات جديدة حول شئون المنزل ، ولزيادة ثقافتى ، ولأن التعليم يزيد من قيمتى بين الناس وذلك بنسبة ٥٤٪ ، ٤٢٪ ، ٢٧٪ ، ٢٠٪ على التوالى . ومن هنا يرغب ٨٥٪ من عينة الدراسة فى الالتحاق بفصول محو الأمية . ويرون أن أفضل مكان للتعليم هو الجمعية أو المسجد ، وذلك بنسبة ٧٨٪ ، ٢١٪ على التوالى .

أما أفضل توقيت للدراسة فكان بعد صلاة الظهر ، والمغرب ، والعصر ، وذلك بنسبة ٤٥٪ ، ٢٧٪ ، ٢٢٪ على التوالى . ويرون أن عدد ساعات الدراسة اليومية يجب أن تكون ساعتان ، أو ساعة بنسبة ٦٧٪ ، ٢٣٪ على التوالى أما

الأيام التى لا يرغبون الدراسة فيها فكانت الجمعة والخميس بنسبة ٥٦٪ ، ٣٨٪ على التوالى .

٥ - حي عين شمس "المنطقة الأولي"

- الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

وجد أن حوالى ٥٢٪ من أفراد العينة لم يلتحقوا بالتعليم النظامى أو تركوه فى السنوات الأولي منه ، لعدة أسباب منها : الرسوب المتكرر ، الزواج المبكر ، لمساعدة الوالد أو الوالدة فى العمل ، عدم وجود إمكانات مادية . ومع ذلك يحرص ٩٨٪ من أفراد العينة على تعليم أولادهم فى المستقبل .

- الالتحاق بفصول محو الأمية :

أوضح ٧٥٪ من أفراد العينة أنهم يرغبون فى الالتحاق بفصول محو الأمية وذلك للمساعدة فى قراءة القرآن الكريم ، تعليم مهنة جديدة ، وتدبير شئون المنزل ، ويرون أن أفضل مكان للتعليم هو المسجد يليه الجمعية فالمدرسة بنسبة ٧٥٪ ، ١٠٪ ، ٨٪ .

أما أفضل وقت للدراسة ، بعد صلاة المغرب أو العصر أو الظهر بنسبة ٥١٪ ، ٢٩٪ ، ١١٪ على التوالى . ويفضلون أن تكون عدد ساعات الدراسة اليومية ، ساعتان أو ساعة واحدة أو ثلاث ساعات بنسبة ٦١٪ ، ٢٥٪ ، ١٤٪ على التوالى . ويؤكد جميع أفراد العينة على أن الدراسة يمكن أن تكون كل أيام الأسبوع عدا يومى الخميس والجمعة .

٦ - حي عين شمس "المنطقة الثانية"

- الاتجاهات والحاجات نحو التعليم النظامي :

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى أن ٥٩٪ من أفراد العينة لم يلتحقوا بالتعليم النظامى أو تسربوا منه فى السنوات الأولى من الدراسة ، وكان من أهم أسباب ذلك على الترتيب : لأننا فقراء ، المدرس كان قاسيا معى ؛ حتى أساعد والدى أو والدتى فى العمل بنسبة ٥٧٪ ، ٥١٪ ، ٤٩٪ . وكانت هذه العوامل أكثر تأثيراً على الإناث مقارنة بالذكور حيث أكدن على هذه الأسباب بنسبة

٧٥٪ ، ٦٣٪ ، ٧٧٪ على التوالى . ومع ذلك يؤكد ٨٩٪ على حرصهم على تعليم أولادهم فى المستقبل .

- الالتحاق بفصول محو الأمية :

يشعر سكان المنطقة بحاجتهم إلى تعلم القراءة والكتابة ، وقد أحسوا بذلك عند مساعدة الأبناء فى استذكار دروسهم ، وفى قراءة القرآن الكريم ، عند حدوث مشكلة معينة وذلك بنسبة ٧٣٪ ، ٥٧٪ ، ٥٦٪ على التوالى . ومن هنا يرغب نحو ٧٣٪ من أفراد العينة فى الالتحاق بفصول محو الأمية . وعند سؤالهم عن سبب ذلك أوضحوا أن التعليم مهم ومفيد لحياة الإنسان ، ولإكمال مافاتنى من الدراسة ، لتعلم مهنة مثل الخياطة أو التفصيل تساعدنى على زيادة دخلى ، أو لتعلم القراءة والكتابة لقراءة القرآن الكريم وتفسيره . وأن التعليم يمكن أن يتم فى المسجد أو أى مكان قريب من الكتلة السكانية بالمنطقة ، وأكد على ذلك ٥٢٪ ، ٤٨٪ من أفراد العينة على التوالى .

وترى العينة أن أنسب وقت للتعليم هو بعد صلاة المغرب ، العصر ، بنسبة ٦٤٪ ، ٣٠٪ على التوالى بينما النسبة الباقية ترغب فى الدراسة بعد صلاة الظهر ، أما عدد ساعات الدراسة اليومية فتقترح العينة أن تكون : ساعتان أو ساعة يوميا بنسبة ٧٠٪ ، ٢٥٪ على التوالى ، وأن الدراسة يمكن أن تكون يومية باستثناء يومى الجمعة والأحد .

فى ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى :

١ - **ارتفاع نسب الحرمان** من التعليم النظامى فى مناطق الدراسة ، حيث بلغت النسبة أقصاها فى قرية الشوبك الشرقى ٧١٪ ، تليها عزبة النصر ٦٠٪ ، حى عين شمس منطقة ثانية ٥٩٪ ، عزبة الشوربجى ٥٤٪ ، حى عين شمس منطقة أولى ٥٢٪ ، وأخيرا أسطبل عنتر ٤٣٪ . ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء ما اسفرت عنه نتائج دراسة البيئة التى يعيش فيها سكان هذه المناطق حيث أوضحت عدم كفاية مؤسسات التعليم النظامى كميا وكيفا - قرية الشوبك الشرقى - أو حرمانها منه مثل عزبة الشوربجى ، وعزبة النصر ، أو بعد المدارس عن الكتلة السكانية مثال ذلك حى عين شمس .

والحقيقة أن قضية الحرمان من التعليم بالغة الأهمية ، لأن هؤلاء

الأفراد غالبا ما ينحدون من أسر فقيرة ، وأن الآباء لا يستطيعون تقديم العون والنصح والمشورة إليهم ، كما أنهم يتجنبون الاتصال بمدرسيهم، إما لأنهم لا يعرفون كيف يتصلون بهم ، أو يعتقدون أنهم لا يعرفون ومن ثم يجد الطفل المحروم أنه غير قادر على الدخول إلى السباق العلمى الأكاديمى منذ البداية ، لأن العوامل المدرسية تقف حائلا فى وجه هؤلاء ، حيث ارتفاع كثافة الفصول ، ونقص كفاءة التدريس ، وسوء التغذية ، وغير ذلك من العوامل . وفى هذا الإطار أوضحت العديد من الدراسات الاستقصائية أن الأداء التعليمى للأطفال القادمين من أسر فقيرة والذين حققوا مستوى تحصيلاً مشجعا فى المراحل الأولى من التعليم ، غالبا ما ينحدر مستواهم التحصيلى كلما طالت فترة بقائهم فى المدرسة ، كما أوضحت أن المؤثرات من خارج التعليم أحياناً ما تكون أكبر من قدرتهم على مقاومتها(٥).

٢ - **انتشار ظاهرة عمالة الأطفال** فى مناطق الدراسة : يمثل التعليم حجر الزاوية للطفولة والمدرسة هى المكان الطبيعى الذى يتعين أن يوجد فيه الطفل ، ومع ذلك يحجم عدد كبير من الأطفال عن الالتحاق بالمدرسة نظراً لبعد المدرسة عن الكتلة السكانية مما يضطر الأطفال إلى السير على الاقدام مسافات طويلة ، أو يركبون مواصلات عامة مما يشكل تكلفة إضافية ، أو معاناتهم من مشكلات ترتبط بالتعليم مثل ارتفاع مصروفات الدراسة ، وانتشار الدروس الخصوصية ، وارتفاع ثمن الكتب الخارجية ، والزى المدرسى ، والتعرض للضرب ، والرسوب فى الامتحانات . وهنا يشير بعض الأطفال إلى أن «المدرسة للقادرين عليها فقط».

وعل ذلك يمثل العمل مخرجا ملائما ، وكما يعبر أحد الأطفال بقوله «الشغل أحسن للى ما اتعلمش حتى يتعلم صنعة» ، ويقول آخر «أحسن من الصياعة» . وفى هذا الإطار تشير إحدى الدراسات أنه على الرغم من خطورة عمل الاطفال ، إلا أنه له جوانبه الإيجابية فهو يحفظهم من التشرد فى الشارع بل يمكن أن يكون حافزا لهم على التعليم فى المستقبل لمساعدتهم فى العمل الذى يقومون به ، ويمكن أن يكون لهم دور فى حث الآخرين على التعليم (٦).

٣ - **الحرص الشديد علي تعليم الأبناء** : أوضح معظم أفراد العينة حرصهم على تعليم الأبناء فى المستقبل على الرغم من الدخل المحدود للأسرة. ومع ذلك نجد أن هناك تباينا واضحا نحو تعليم الأبناء .

٣ - ١ : ترى بعض الأسر ضرورة تعليم الذكور والإناث دون تميز على اعتبار أن التعليم يعتبر مصعداً اجتماعياً وأنه وسيلة أساسية للتخلص من الفقر الذى يعيشون فيه . ومن هنا يبذل الآباء والأمهات جهداً كبيراً لتوفير نفقات التعليم.

٣ - ٢ : الاهتمام بتعليم الذكور أولاً بينما يحتل تعليم البنت المرتبة الثانية ، ويعتبر هذا الأمر من القضايا الجدلية بين الرجل وزوجته ، حيث تجاهد بعض الامهات من أجل تعليم البنت ، وهنا تشير إحدى الأمهات بقولها : «أنا كنت عايزة اعلم الصبيان والبنات والحمد لله ربنا عانى .. تعليم البنت مهم اليومين دول كمان علشان لما عريس بيتقدم أول حاجة بيسألها : هى عندها شهادة» وتقول أخرى : «أنا شغالة الشغلة اللى بتقطم الظهر دى علشان عيالى ، بالذات بنتى تكمل تعليمها ، الواد ممكن يشتغل فى ورشة بعد الظهر ويصرف شوية على تعليمه لكن البنت ما تقدرش أنا مش عايزة حد يقول عليها «يا بنت الورش» وأبوهم أرزقى وبعد خناقات كثيرة قال أنا هادفع دروس الولد مش البنت ....»(٧)

٣ - ٣ : على الرغم مما تقدم ، إلا أن بعض الآباء يرون عدم فائدة من ارسال أبنائهم إلى المدارس بل يردد بعضهم القول :« لو علمت ابنى هاصرف فلوس على الفاضى وهايطلع يقعد على القهاوى زى خريجيين الجامعة بتوع اليومين دول(٨) . ويبدو أن هؤلاء الآباء معهم بعض الحق فى ذلك حيث يشير تقرير التنمية البشرية إلى أن التعليم الأساسى فى مصر يتدهور ، أو على الأقل لا يتحسن ، لأن معدلات القراءة والكتابة على سبيل المثال - تبلغ حوالى (٥٠ ٪) من السكان ، وأن نسبة الأمية ترتفع بين الفئات الضعيفة اجتماعيا كالنساء والفقراء ، ويضيف التقرير أن هناك دلائل تؤكد أن عوائد التعليم فى

مصر سلبية بصفة عامة ، وبصفة خاصة بين الفقراء ، حيث إن فرص وصولهم إلى التعليم متدنية منذ البداية (٩).

٤ - **الرغبة فى الحصول علي برامج لمحو الأمية** : أوضحت نسبة مرتفعة من سكان مناطق الدراسات الميدانية رغبتهم فى تعلم القراءة والكتابة ، وقد بلغت النسبة اقصاها فى عزبة النصر ٩٧٪ ، يليها اسطبل عنتر ٩٤٪ ، أما عزبة الشويك الشرقى ، وحى عين شمس منطقة أولى ، وعزبة الشوريجى ، وحى عين شمس منطقة ثانية فقد أحتلت المرتبة التالية بنسبة ٨٥٪ ، ٧٥٪ ، ٧٠٪ ، ٥٩٪ على التوالى .

والواقع أن تحقيق هذه الرغبة يتطلب من المسئولين عن تعليم الكبار اتباع أساليب متنوعة ومتكاملة لمحو أمية هذه الفئة .

أولها : إعداد خريطة تعليمة لمؤسسات التعليم النظامى فى كل منطقة لمعرفة مدى قدرتها على استيعاب الأطفال فى سن التعليم الأبتدائى .

ثانياً : تحديد حاجات كل منطقة من المراكز التعليمية الموازية والتى تتكامل فى دورها مع مؤسسات التعليم النظامى .

ثالثاً : أن يتم إنشاء هذه المراكز فى المؤسسات ، والأماكن التى يوجد فيها هذه الفئة ، وفى الأوقات التى تتناسب مع ظروفهم الخاصة.

رابعاً : إعداد برامج خاصة لكل فئة بما يتناسب مع حاجاتها الحقيقية ، لأن هؤلاء الأفراد يقيمون جدوى التعليم إلى حد كبير وفق المزايا المادية الملموسة وأثرها الفورى على حياتهم .

ثانياً : الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئة .

أ - أسطبل عنتر

- طبيعة العمل الحالي ومهنة المستقبل :

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى أن نساء المنطقة يعملن ربات بيوت ، وعند سؤالهن عن المهن المرغوب تعلمها ، أفادت ٧٠٪ منهن أنهن يرغبن فى تعلم التفصيل والخياطة ، ٢٠٪ منهن يرغبن فى تعلم اشغال الابره والتريكو .

أما الرجال فإن ٨٠ ٪ منهم يعملون عمال نظافة أو سائقين ، بينما ٢٠ ٪ يعملون طباخين ويمارسون عملهم هذا خارج منطقة سكنهم .

- الحاجات الصحية :

على الرغم من ارتفاع نسبة الأمية في المنطقة ، والحرمان من التعليم النظامي لحوالي ٤٣ ٪ ، إلا أن سكان المنطقة لديهم وعي صحي إلى حد بعيد ، وتبين ذلك من حرص جميع أفراد العينة على تطعيم الأبناء ، وأن ٧٠ ٪ منهم لا يوافقون على المثل القائل «اسأل مجرب ولا تسأل طبيب» وأن ٧٢ ٪ من العينة يذهبون إلى الطبيب المختص عند الإحساس بالمرض .

- الخدمات والوعي البيئي :

يوجد بالمنطقة بنية أساسية ، حيث يحصل ٩٠ ٪ من السكان على مياه نقية من مصدر عمومي ، وأن ٩٤ ٪ من العينة يتخلصون من المياه المستعملة عن طريق الصرف الصحي . ويؤكد قطاع كبير من العينة ٨٦ ٪ على عدم وجود مشاكل في الصرف الصحي ، بينما النسبة الباقية تعاني من وجود الطرنشات في المنطقة .

وعلى الرغم من ذلك يعاني سكان المنطقة من مشكلة التخلص من القمامة ، وعدم وجود صناديق لتجميعها والتخلص منها يوميا ، وهنا يشير ٥٢ ٪ إلى أنهم يتخلصون من القمامة من خلال صناديق خاصة ، أما النسبة الباقية ، فإنها تلقيها بالشارع لعدم وجود بديل .

- المجال الترويحي والاجتماعي :

لقد تبين من دراسة البيئة غياب المؤسسات الاجتماعية الحكومية ، بينما توجد في المنطقة منظمات غير حكومية أخطرها على الإطلاق منظمة بلان الدولية .

وعلى الرغم من تعدد هذه المنظمات وتنوع أنشطتها إلا أن ٩٠ ٪ من أفراد العينة قد أوضحوا أنهم لا يعرفون شيئاً عن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها هذه الجميعات وسكان المنطقة يشعرون بوجود وقت فراغ كبير في حياتهم حيث يؤكد على ذلك حوالي ٧٦ ٪ من العينة ، أما كيفية استثماره فيرى ٦٠ ٪ أنها تقضي وقت الفراغ في المنزل ، ٢٠ ٪ في زيادة الأصدقاء ، ١٦ ٪

لمشاهدة برامج التليفزيون وبسؤال أفراد العينة هل لديك هواية معينة ، تبين أن نسبة ٤٦ ٪ لديها هوايات ، تتمثل فى أشغال الإبرة ، والكورشيه ، وممارسة الخياطة . أما مكان ممارسة هذه الهوايات فتتم فى المنزل .

٢ - عزبة الشوربجي :

- طبيعة العمل ومهنة المستقبل :

يعمل أفراد العينة من الذكور فى ورش للسيارات أو النجارة أو لصناعة البلاط ، ومنهم من يعمل فى المصانع المجاورة للمنطقة مثل مصانع أهلية للبلاط ، مركز الشوربجى للمنظفات الصناعية ، الشركة المصرية للدواجن .

أما النساء فهن ربات بيوت ، ونسبة قليلة منهن يمارسن بعض الأعمال الهامشية فى المنطقة مثل بيع الخضر أو الحلويات رخيصة السعر ، ويرغبن فى التعليم والعمل فى مهنة مثل الخياطة والتفصيل أو أى عمل أخر يتناسب مع طبيعة المرأة .

- الحاجات الصحية :

يمكن القول أن هناك وعياً صحياً فى المنطقة حيث يحرص ٩٢ ٪ على تطعيم أولادهم فى الأوقات المناسبة ضد الدرن وشلل الأطفال والجدرى والثلاثى ، والكبد الوبائى وقد أجمع أفراد العينة على أنهم يذهبون إلى الطبيب فى حالة المرض ، وأحيانا يستشيرون الصيدلى ٤ ٪ . ويؤكد أفراد العينة بأنه لا توجد أمراض منتشرة بصورة وبائية فى المنطقة .

- الخدمات والوعي البيئي :

يرى ٨٠٪ من أفراد العينة غياب الخدمات الحكومية فى المنطقة ، وبخاصة المدارس مما يضطر الأطفال إلى الاستعانة بالمواصلات مما يزيد من الأعباء الملقاة على عائق الأسرة .

كما أوضح ٨٠٪ أنهم يتخلصون من القمامة عن طريق صناديق خاصة، أما النسبة الباقية فأنهم يضعونها أمام باب المنزل مما أدى إلى وجود مخلفات القمامة بالشوارع .

- المجال الترويحي والاجتماعي :

أكد حوالى ٤٤ ٪ من العينة أنهم يقضون أوقات فراغهم فى مشاهدة



التليفزيون ، بينما ٣٠٪ يتزاورون مع الأهل والأقارب والأصدقاء ، ١٠٪ يقضون وقت فراغهم بالجلوس أمام المنزل .

ولسكان المنطقة موقف من بعض العادات المرفوضة ، حيث يؤكد ٥٠٪ من الأفراد على رفضهم لمايحدث فى المآتم من ندب وولولة ، بينما يرفض ٤٨٪ ، ما يحدث فى الأفراح من سهر وإطلاق رصاص .

٣ - عزبة النصر

- طبيعة العمل ومهنة المستقبل :

تشير نتائج الدراسة إلى أن الذكور فى المنطقة يعملون فى أعمال هامشية أو غير مستقرة ، حيث يعملون فى أعمال يدوية أو حرفية ، أو عمال معمار ، وبائعين ، ونسبة قليلة لا تتجاوز ٥٪ يعملون فى مهنة النجارة أو سائقين .

أما النساء فهن ربات بيوت ويعتمدن في دخلهن على الأزواج ويرغبن فى تعلم مهنة أو حرفة لشغل وقت الفراغ من ناحية ، ولزيادة دخل الأسرة من ناحية أخرى .

- الحاجات الصحية :

يحرص سكان المنطقة على تطعيم أولادهم فى الأوقات المناسبة ، ومع ذلك تنتشر فى المنطقة أمراض معينة مثل الإسهال والأمراض الجلدية ، والتهاب العيون .

وفى حالة حدوث مرض فإن ٨٠٪ من أفراد العينة يلجأون إلى الطبيب، بينما ٦٪ يستخدمون وصفات شعبية ، ٦٪ أخرى تستشير الآخرين . ومن هنا لا يوافق ٧٠٪ من أفراد العينة على المثال القائل اسأل مجرب ولا تسأل طبيب.

- الخدمات والوعي البيئي :

يتضح من استجابات أفراد العينة تدنى مستوى البنية الأساسية فى المنطقة ، حيث نجد أن ثلاثة أرباع العينة لا تصل إليها مياه الشرب من مصدر عمومى ، وإنما يحصلون عليها من شخص معين يحمل إليهم المياه فى أوقات محددة . كما لا يوجد بالمنطقة صرف صحى حيث يعتمد ٦٦٪ على نظام الطرنشات ، بينما النسبة المتبقية تتخلص من مياه الصرف الصحى فى الشارع.

أما أسلوب التخلص من القمامة فيتم بأساليب متنوعة ، حيث يقوم ٤٩ ٪ بالتخلص منها فى الشارع ، بينما ٤١ ٪ يتخلصون منها فى مكان خال بجوار السكة الحديد ، ٧ ٪ يقومون بحرقها ، بينما نسبة ٣ ٪ فقط تقوم بتجميعها فى صناديق خاصة .

- المجال الترويحي والاجتماعي :

يرى جميع أفراد العينة أن الحى لا يقدم أى خدمات للمنطقة ، ويرون ضرورة قيام الحى بتقديم خدمات عاجلة وبخاصة ادخال الصرف الصحى إلى المنطقة ، وإنشاء مدارس لتعليم أولادهم .

ومن ناحية أخرى يرى ٥١ ٪ من أفراد العينة أنهم يعانون من وقت الفراغ ويرغبون فى شغله بتعليم القراءة والكتابة ومهنة مثل التفصيل أو الخياطة ويستطيعون من خلالها الحصول على دخل يساعدهم على مواجهة أعباء المعيشة .

٤ - قرية الشوبك الشرقي

- طبيعة العمل ومهنة المستقبل :

تبين من الدراسة الميدانية أن ٢٢ ٪ من العينة يعملون فى مهن هامشية مثل عامل ٤١ ٪ ، وبائع ٣٣ ٪ ، فلاح ٦ ٪ ، وسائق ٨ ٪ . كما تبين أن بعض النساء يعملن بائعات فى السوق . وبسؤال العينة أين تعمل ؟ أوضح ٩٢ ٪ منهم أنهم يعملون فى أعمال خاصة بينما حالة واحدة تعمل فى مصنع الحديد والصلب وأن المصنع يوفر لها التدريب ، على حين لا يتوفر التدريب لباقى أفراد العينة .

وعندما سئلت العينة عن المهنة التى ترغب فى التدريب عليها تبين أن ١٧ ٪ من النساء يرغبن فى التدريب على مهنة الخياطة ، وذات النسبة من الرجال يرغبون فى التدريب على مهنة الحدادة والسباكة ، فى حين أن ٦ ٪ يرغبون في التدريب على مهنة النجارة .

- الحاجات الصحية :

يحرص سكان القرية على تطعيم أبنائهم ، وذلك للحماية من الأمراض، وأن مفتش الصحة له دور فى ذلك ، حيث يقوم بالمرور على المنازل لإعلام



سكان القرية بأن هناك تطعيمات .

وقد تبين من الدراسة الميدانية أن ٦٠ ٪ من أفراد العينة يرون أو الوحدة الصحية في القرية لا تزودهم بالإرشادات اللازمة حول تنظيم الأسرة ومن ثم يشعر سكان القرية أنهم فى حاجة إلى طبيبة داخل الوحدة الصحية ، وقد أكد على ذلك ٧٣ ٪ من أفراد العينة ، وكانت وجهة نظرهم أن الطبيبة تستطيع أن تشرح للسيدات ما يردن بدون خجل .

وبسؤال العينة ، ما الأمراض المنتشرة فى القرية ؟ تبين أنها البلهارسيا حيث أكد على ذلك ٢٧ ٪ منهم .

وبصفة عامة يمكن القول إن أفراد العينة لديهم وعى صحى ، حيث يرون أن أهم أسباب الأمراض هى عدم النظافة والتلوث الموجود فى القرية ، واستخدام مياه الترعة فى الغسيل ، وأنهم يذهبون إلى الطبيب فى حالة المرض، حيث أكد على ذلك ٧٥٪ منهم ، وهناك من يذهب إلى العيادات الخاصة سواء بالقرية أو فى مدينة حلوان القريبة من القرية .

- الخدمات والوعي البيئي :

أكد جميع أفراد العينة أنهم يحصلون على مياه الشرب من المياه الجوفية، وهذا الأمر يمثل ضررا كبيرا لسكان القرية ، نظر لأنهم يعتمدون فى الصرف الصحى على نظام الطرنش – لا يوجد بالقرية صرف صحى – وغالبا ما تختلط مياه الشرب بالمياه الناتجة من الصرف الصحى . وبصفة عامة يعانى سكان المنطقة من مشاكل الصرف الصحى فى المنطقة .

والقرية لا يوجد بها صناديق للقمامة ، ومن ثم يتخلص السكان منها بإلقائها فى الشارع ؛ أو بالحرق ، وإلقائها فى الترعة . ونظرا لعدم وجود آلية للتخلص منها فقط لوحظ انتشار الذباب والبعوض بالقرية بصورة غير عادية .

- المجال الترويحي والاجتماعي :

تبين الدراسة الميدانية أن ٤٧ ٪ من أفراد العينة يجهلون الخدمات الاجتماعية المقدمة فى القرية من المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية ، بينما النسبة الباقية ترى أن هناك خدمات مقدمة تتمثل فى رعاية الأيتام ، ومساعدات اجتماعية ، وملاعب ، ودار مناسبات ، ومكتبات .

وبسؤال العينة ، كيف تقضى وقت الفراغ ؟ تبين أن ٨٠ ٪ منهم يقضونه بمشاهدة التليفزيون ، أو الجلوس على سطح المنزل ، أو مع الأصدقاء بنسبة ٢٠ ٪ ، ١١ ٪ على التوالى .

ولا يوجد لمعظم سكان القرية هوايات معينة حيث أكد على ذلك ٩١ ٪ من أفراد العينة ، وأن من لديه هواية معينة فغالبا ما يمارسها فى البيت .

٥ - حى عين شمس "المنطقة الأولى" .

- طبيعة العمل ومهنة المستقبل :

تبين الدراسة الميدانية أن كل أفراد العينة من الذكور يعملون ، على حين أن ٥ ٪ من الإناث يعملن والنسبة الباقية ربات بيوت . أما طبيعة العمل فكانت فى مصنع ملابس ، أو مؤسسة للحراسة «كير سيرفس» أو فى أعمال حرفية مثل ميكانيكى وحلاق ، وسائق ، وترزى . ويرى ٢٩ ٪ من أفراد العينة أن الجهات التى يعملون فيها تقوم بتدريبهم على الأعمال التى يقومون بها .

وبسؤال العينة عن المهنة التى يرغبون التدريب عليها أوضحوا عدة مهن : الحدادة ، النجارة ، السباكة ، التريكو ، الخياطة والتطريز .

- الحاجات الصحية :

الوعى الصحى فى المنطقة مرتفع ، حيث يحرص سكان الحى على تطعيم أولادهم ضد جميع الأمراض وفى الأوقات المناسبة ، ومع ذلك يرون أنهم فى حاجة إلى طبيبة فى الوحدة الصحية حيث أكد على ذلك ٦٦ ٪ من أفراد العينة . وهم يستشيرون الطبيب أو الصيدلى أو يذهبون إلى العيادات الخاصة أو إلى المستشفى عند حدوث مرض معين حيث أكد على ذلك ٨١ ٪ ، ٦ ٪ ، ٦ ٪ ، ٧ ٪ من أفراد العينة .

- الخدمات والوعى البيئى :

يحصل سكان الحى على مياه الشرب من المياه العمومية ، كما يوجد صرف صحى فى المنطقة إلا أن حوالى ربع العينة يرون وجود مشاكل فى الصرف الصحى مما يترتب عليها تكاثر الذباب والبعوض . أما القمامة فيتخلص منها سكان الحى خارج المنطقة حيث يؤكد على ذلك ٦٠ ٪ من أفراد العينة بينما النسبة الباقية فتتخلص منها فى الشارع أو فى صناديق خاصة



بنسبة ١٠ ٪ ، ٥ ٪ على التوالى :

- **المجال الترويحي والاجتماعي :**

يرى حوالى ٧٠ ٪ من العينة أن الحى لا يقدم خدمات اجتماعية . أما وقت الفراغ فيتم شغله بمشاهدة التليفزيون ، أو بالجلوس فى المقهى ، أو مع الأصدقاء وذلك بنسبة ٦٣ ٪ ، ١٣ ٪ ، ١٠ ٪ على التوالى ، ويؤكد حوالى ١٥ ٪ أن لديهم هوايات غالبا ما يمارسونها فى المنزل .

٦ - حي عين شمس "المنطقة الثانية"

- **طبيعة العمل ومهنة المستقبل :**

وجد أن جميع الذكور من أفراد العينة يعملون ، بينما ١٢ ٪ فقط من الإناث يعملن ، أما طبيعة المهن فهى غالباً أعمال حرفية أو هامشية مثل سمكرى سيارات أو العمل فى سوبر ماركت ، أو بيع خضر وفاكهة ، أو لديه كشك مرخص من الحى ، أو عامل فى محل كشرى أو كباب ، إلى غير ذلك من الأعمال .

أما المهنة التى يرغبون فى تعلمها فكانت التجارة بالنسبة للرجال ، أما النساء فيرغبن فى تعلم الخياطة والتفصيل والتريكو ، وذلك لمواجهة الاعباء الاقتصادية للأسرة .

- **الحاجات الصحية :**

لوحظ ارتفاع الوعى الصحى لدى سكان الحى ، حيث يحرصون على تطعيم أولادهم ضد الأمراض المختلفة وفى الأوقات المخصصة لذلك . وترى عينة النساء بصفة خاصة ضرورة وجود طبيبة فى الوحدة الصحية لاستشارتها فى الأمور النسائية .

وبسؤال العينة ما الأمراض المنتشرة فى الحى ، أفاد ٧٥ ٪ من أفراد العينة أنها ألم المعدة ، والصداع ، البرد . وفى حالة المرض يذهبون إلى الوحدة الصحية، والمستشفيات العامة أو العيادات الخاصة بنسبة ٧٥ ٪ ، ٤٠ ٪ ، ٢٣ ٪ على التوالى .

- **الخدمات والوعي البيئي :**

يؤكد جميع أفراد العينة على وجود مياه شرب عمومية ، كما يوجد صرف صحى ، وإن كان حوالى ٢٥ ٪ يرون وجود مشاكل فى الصرف الصحى مما يترتب عليه وجود برك فى الحى تؤدى إلى تكاثر الذباب والبعوض ووجود روائح كريهة فى الشوارع . أما كيفية التخلص من القمامة ، فيشير أفراد العينة إلى أنهم يتصرفون فيها من خلال إلقائها فى الشارع أو بالحرق وإن كانت نسبة قليلة لا تتجاوز ٢٠ ٪ تؤكد أنها تتخلص منها بالأجر .

- **المجال الترويحي والاجتماعي :**

تفيد الدراسة أن الحى لا يقدم أى خدمات اجتماعية ، وأن المنطقة تعانى قصورا شديدا فى الخدمات الاجتماعية .

أما أوقات الفراغ فيرى ٥٠ ٪ من العينة بأنه ليس لديهم أوقات ، فراغ ، بينما تشير النسبة الباقية إلى أنهم يشغلونه بمشاهدة برامج التليفزيون أو الجلوس مع الأولاد فى البيت .

وفيما يتعلق بالهوايات تبين أن نسبة ضئيلة لا تتجاوز ٥ ٪ لديها هوايات ولا يجدون أماكن لممارستها إلا فى البيت ، وتشير احدى الحالات أن لديها هواية الرسم والنحت ، ولكن انخفاض المستوى الاقتصادى وعدم وجود المكان المناسب يحول دون ممارستها .

في اطار العرض السابق يمكن أن نخلص إلي :

١ - أن أنماط العمل فى مناطق الدراسة تشير إلى أن معظم السكان يعملون فى حرف متدنية اقتصاديا ، بعضها ثابت ، وبعضها متغير مثل العمال الزراعيين، وعمال الورش : نجارة/حداده/سباك/سيارات ، طباخين أو مستأجرين للأراضى الزراعية وغير ذلك من المهن المشابهة ، أما النساء فمعظمهن ربات بيوت .

أما القادمون للسكن فى هذه المناطق سواء من الريف أو من الاحياء القديمة أو حالات الزواج الجديدة وما شابه ذلك يعملون فى وظائف أفضل من السابقة إلى حد ما ، حيث تشير إحدى الدراسات (١٠) إلى أن ٣٠ ٪ من الذكور يعملون فى قطاع الانتاج والنقل ، بينما العاملون فى قطاع الخدمات يمثلون

١٥ ٪ ، والكتبة ١١ ٪ وأصحاب المهن العلمية والفنية ١٠ ٪ . وتقل النسبة عن ذلك بين الإناث حيث تعمل فى المهن العلمية والفنية والخدمات المكتبية نسبة ٣,١ ٪ ، ٢,٣ ٪ ، ٢,١ ٪ من مجموع السكان الجدد على التوالى .

٢ – تعانى بعض المناطق من عدم الحصول على مياه نقية – عزبة النصر، قرية الشويك الشرقى على سبيل المثال – وبعضها يحصل على المياه النقية من الحنفيات العامة ، وتقوم النساء عادة بمهمة حمل هذه المياه من الشوارع إلى المنازل ، ويضطرون إلى الوقوف فى طوابير طويلة ، وأحياناً تنشب المشاجرات بسبب محاولة البعض تخطى الدور أو بسبب المنافسة على مصادر المياه المحدودة.

٣ – تعانى معظم المناطق من تدنى نظام الصرف الصحى أو عدم وجوده ، مما يضطر بعض الأسر إلى استخدام الشارع لقضاء الحاجة مما يترتب عليه تلوث البيئة وتعرض السكان إلى اخطار صحية شديدة وبخاصة الأطفال .

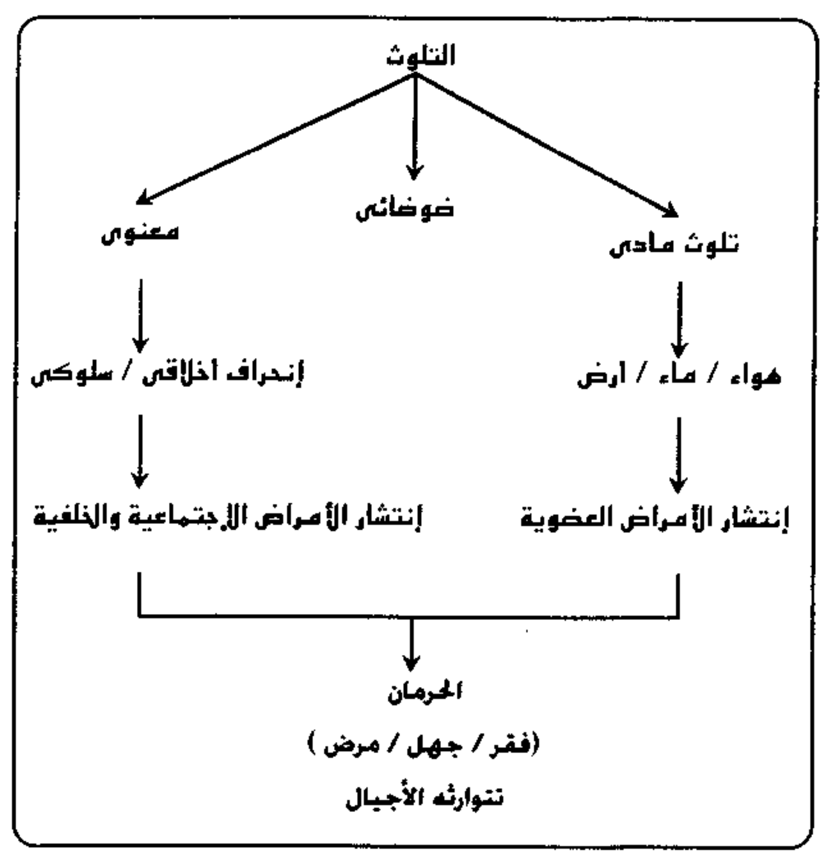
٤ – ارتفاع معدلات التلوث البيئى ، نتيجة لالقاء القمامة فى الشوارع أو بسبب مخلفات الحيوانات والطيور التى يقوم الاهالى بتربيتها ، بالإضافة إلى التلوث الناتج من المصانع المجاورة لبعض المناطق – قرية الشويك الشرقى – والتى أدت إلى انتشار بعض الأمراض مثل التحجر الرئوى .

ولا شك فى أن هذا التلوث بأشكاله المختلفة من شأنه أن يؤثر على التوازن الحرارى فى هذه المناطق نظرا لزيادة نسبة ثانى أكسيد الكربون الذى يمتص جزءا من الاشعاعات المرتدة من الأرض فتسخن وتشع حرارة فى كل الاتجاهات ، واعادة جزء منها للأرض فتعمل على رفع درجة حرارتها . ومن هنا تتحول بيوت هذه المناطق إلى ما يشبه البيوت الزجاجية – الاحتفاظ بدرجة حرارة عالية – وبخاصة أن البيوت فى مناطق الدراسة محدودة الطوابق بينما المناطق المجاورة لها بها ابراج سكنية مما يمنع عنها الهواء ، ومن ثم ترتفع درجة الحرارة فى هذه المناطق بصورة غير عادية مما يؤثر على صحة الإنسان (١١) .

والشكل التخطيطى التالى يوضح الأنماط المختلفة للتلوث ومدى تأثيرها على الإنسان .

شكل تخطيطى رقم (١)

يوضح أنماط التلوث ومدى تأثيرها على صحة الإنسان



٥ – ارتفاع الوعى الصحى فى مناطق الدراسة على الرغم من كل ما تقدم، حيث يحرص السكان على تطعيم أطفالهم ، ويلجأون إلى الوحدة الصحية أو المستشفيات أو العيادات الخاصة ، ويبدو أن كثرة مشاهدتهم لبرامج التليفزيون والاعلانات التى تبثها وزارة الصحة ، كان لها تأثير واضح فى زيادة هذا الوعى .

٦ – تدنى مستوى الخدمات الحكومية المرتبطة بالتعليم والصحة والبيئة وغير ذلك ، وهذا يتطلب منا التأكيد على بعض توصيات المؤتمر القومى الأول للجميعات الأهلية العاملة فى نطاق التعليم والتى يهمنا منها (١٢) :



* تفعيل دور المنظمات الاهلية لدعم العمل التطوعي واستشارة كافة قوى المجتمع ومنظماته لدعم سياسة تطوير التعليم باعتباره حق انساني أساسي كفله الدستور المصرى عبر اكتشاف واستثمار كافة موارد المجتمع المحلي لدعم الأنشطة المدرسية وتحسين البيئة المحلية والبنية المدرسية وتوفير الوسائل التعليمية المتقدمة والبرامج التدريبية ، ورعاية الموهوبين وذوى الاحتياجات الخاصة .

* زيادة مشاركة المنظمات الاهلية في توفير فرص تعليمية بديلة (مدارس الفصل الواحد/مدارس المجتمع/مدارس صغيرة) عبر توفير ما يلزم من موارد بشرية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم .

ولمواجهة التجاوزات التى تمارسها بعض المنظمات غير الحكومية ، وخاصة الدولية أو المنظمات التابعة أو المتعاونة معها ينبغي التأكيد على التوصية التالية :

* وضع مثياق عمل يتضمن مفهوم وجدوى الشراكه بين المنظمات الاهلية ووزارة التربية والتعليم تحقيقا لمبدأ الشفافية والمحاسبية .

٧ - تتصف المساكن في مناطق الدراسة بأنها متهالكة ، وتفتقر إلى التخطيط العمرانى أما من الداخل فغالبا ما تنعدم فيها وسائل الترفيه والتسلية ، حيث إن المساحة محدودة ويشغلها عدد كبير من الأفراد ، مما يكون دافعا لهروب الصغار منه ، وتسربهم إلى الازقة والحوارى والشوارع ومعاشرة رفاق السوء ومن ثم التعرض للفساد والانحراف .

ولقد أثبتت الدراسة التى أجراها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية أن ٧٩,٨ ٪ من الأحداث الجانحين ليس لهم محل إقامة ، كما تبين أن حوالى نسبة ٤٦ ٪ من مجموع الجانحين تعيش في حجرة واحدة ، بينما يعيش حوالى ٢٠ ٪ فى حجرتين في حين لا تزيد نسبة الأسر التى تسكن فى ثلاث غرف فأكثر على ٢,٧ ٪ ، وهذا يعنى وجود علاقة بين السكن ومساحته والانحراف .

ومن ناحية أخرى تبين أن ٦١,١ ٪ من مساكن أسر هؤلاء الأحداث تضاء بالكيروسين ، ٢٨,٧ ٪ منها فقط دخلها الكهرباء . وبوجه عام أوضحت الدراسة أن ٤٦,٢ ٪ من مساكن أسر هؤلاء الأحداث الجانحين غير صالحة

للسكن ، بينما ٣٤,٤٪ منها فقط هى التى تتوفر فيها شروط السكن الملائم(١٣)

وهذا يعنى أن شبح الفقر يخيم على سكان هذه المناطق ، فلم يعد الفقر ظاهرة ريفية ، بل أنه أنه يتزايد فى الحضر ليفوق أحياناً الفقر فى المناطق الريفية. وفى هذا الإطار تؤكد مؤشرات الفقر فى المناطق العشوائية والفقيرة على أن فقراء الحضر - وبخاصة النساء والأطفال - يعانون من ظروف أسوأ من أقرانهم فى الريف . وعلى سبيل المثال تصل نسبة السكان تحت مستوى الفقر فى القاهرة إلى ٣٦٪ بينما تصل إلى ٣٤٪ للمناطق الريفية ، كما أن التفاوتات فى الدخول أكبر فى المناطق الحضرية مقارنة بالمناطق الريفية ، وتشكل فئة شديدى الفقر نسبة متنامية داخل إجمالى السكان الفقراء ، فقد بلغت النسبة ١٦٪ فى القاهرة ، ٢٨٪ فى الاسكندرية(١٤) .

٨ - أن تطوير هذه المناطق اقتصاديا واجتماعيا وبيئيا يحتاج إلى وجود الإرادة السياسية ، وتكفى الاشارة هنا إلى ما ذكرته جريدة الجمهورية (١٣) عن كيفية تحويل منطقة زينهم العشوائية إلى مساكن زينهم الجديدة ، حيث تذكر على لسان السيدة الفاضلة/سوزان مبارك قولها!... البداية عندما شاهدت المنطقة العشوائية المجاورة لمبنى الهلال الأحمر بمنطقة زينهم ، طلبت اقامة مساكن لائقة لسكانها تسهم فيها محافظة القاهرة بالتعاون مع الهلال ورجال الأعمال .... لقد ترتب على ذلك إخلاء أكبر منطقة عشوائية فى قلب العاصمة وانشاء ٣٤٨ وحدة سكنية فى ٢٩ عمارة فاخرة تتخللها مساحات خضراء جميلة بناء على تخطيط حديث للمنطقة ، كل هذا تم تحقيقه خلال (٥٠٠ يوم) !؟ ومما يدعم أهمية الإرادة السياسية قول نائب محافظ القاهرة : «منذ عام ١٩٩٢م والدولة ترصد الاعتمادات الضخمة لتطوير العشوائيات بتوصيل المرافق اليها .. مياه وصرف صحى ورصف طرق وغيرها ... وكانت النتائج فى مجملها غير فاعلة ... وتحجيم العشوائيات ليست بالقدر الكافى أو الأسلوب الفاعل حتى تبلورت الفكرة الجديدة التى تبنتها وراعتها السيدة سوزان مبارك من خلال مشروع التنمية الشاملة للتجمعات العشوائية» .

نخلص من هذا كله إلى أن الاعتمادات الضخمة التى تنفق من خلال المحافظات قد لا تكون لها القدرة والفاعلية على التطوير ويمكن أن تذهب هباءً



إلا إذا لاحت فى الافق الإرادة السياسية والتى من خلالها تتحول العشوائيات خلال فترة وجيزة إلى مناطق تصلح للسكن الأدمى .

مراجع وهوامش الفصل الخامس

١ - سمير غبور : «التعريف ، القضايا ، وجهات النظر» حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي (الجوانب البيئية والتكنولوجيات والسياسات) ، عالم المعرفة ، (١٥٠) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠م . ص ص (٤٩ - ٥٨) .

٢ - حامد عمار : مقالات في التنمية البشرية العربية ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٨ م . ص ص (٣٨ - ٤١) .

٣- سيد أحمد عثمان : «الأسس النفسية لتعليم الكبار» ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة ، ١٩٧٦م . ص ص (١٦٥ ، ١٦٦) .

٤ - عبد الراضي ابراهيم محمد : دراسة ميدانية للحاجات التعليمية لغير الملتحقين بالمدرسة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، مودعة في مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩م . ص (٤٩) .

٥- چون لو : تعليم الكبار منظور عالمي ، ترجمة : المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في الوطن العربي ، سرس الليان ، ١٩٧٨م . ص ص (٧٧ - ٧٩).

٦- علا مصطفى أنور : «ظروف الأطفال وأوضاعهم في بعض المناطق العشوائية» ، ندوة أوضاع الطفل في المناطق العشوائية ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ١٩٩٨م ، ص ص (١٨٥ - ١٩٩) .

٧- هبة الخولي : «علام البنت كنز» ، اليات التفاوض بين الجنسين ، هاجر كتاب المرأة (٥ - ٦) ، دار نصوص للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٨م . ص ص (٨٣ - ١٠٣) .

٨- إيمان بيبرس : «لماذا هرب بلية من المدرسة وما مصير سنيه» ، هاجر كتاب المرأة (٥ - ٦) مرجع سابق . ص ص (٧١ - ٧٥) .



٩- إيهاب سلام : القرارات الاقتصادى بين الفرد والمجتمع ، العدد (١٤٥)، كتاب الأهرام الاقتصادى مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠٠ م . ص ص (١٢ ، ١٣) .

١٠ - المرجع السابق : ص (٣٢) .

١١- طلعت ابراهيم الأعرج : مرجع سابق . ص (٢٤) .

١٢- وزارة التربية والتعليم : توصيات المؤتمر القومى الأول للجمعيات الأهلية العاملة فى نطاق التعليم ، الإدارة المركزية للتعليم الأساسى ، إدارة الجميعات الأهلية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

١٣ - سوسن محمد الدسوقى عطيه : الخصائص البيئية والنفسية لأسر جماعات العنف السياسى فى مصر ، رسالة دكتوراة ، مودعة فى مكتبة معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٩ م . ص ص (١٥١ ، ١٥٢) .

١٤- نادية رمسيس فرح : التنمية البشرية والمجتمع المدنى فى العالم العربى ، المؤتمر الثانى للمنظمات الاهلية العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

١٥- أحمد رمضان : «زينهم ... جديد» ، جريدة الجمهورية ، العدد (١٧٠١٦)، السنة (٤٧) ، القاهرة ، ٣٠ يوليو ٢٠٠٠م . ص ص (٣).

الفصل السادس

تخطيط و تنفيذ وتقويم برامج محو الأمية فى المناطق الأكثر إحتياجًا .

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

لقد اعتمدت الفرق البحثية المختلفة فى دراستها للمناطق الأكثر احتياجاً ، على تقسيم مراحل العمل إلى أربعة أقسام :

١ – تحديد منطقة الدراسة والتعرف عليها .

٢ – دراسة الظروف البيئية السائدة فيها وجمع معلومات وبيانات بشأنها .

٣ – تحديد حاجات سكان المنطقة وبلورتها فى ضوء الظروف التى يعيشون فيها . وهذه المراحل قد تم عرض نتائجها ومناقشتها فى الفصلين الرابع والخامس ، وكان من الطبيعى أن يتناول الفصل الحالى المرحلة الرابعة وهى :

٤ – تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية فى مناطق الدراسة . وتشمل مرحلتين أساسيتين هما :

المرحلة الأولي : وتتضمن :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية لمواجهة مطالب وحاجات سكان المنطقة.

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمى .

المرحلة الثانية وتشمل أيضاً :

أولاً : مرحلة التنفيذ : وفيها يتم الاطمئنان على سير العمل وفق الخطة المتفق عليها .

ثانياً : مرحلة التقويم : وهى عملية مستمرة منذ بداية الدراسة ، حيث يقوم فريق البحث فى نهاية كل مرحلة بمعرفة ما تم إنجازه من الأهداف الموضوعة . هذا بالإضافة إلى أن فرق البحث المختلفة تقوم بإعداد استمارة متابعة لأداء المعلم ، وأيضاً استمارة لمتابعة المركز . وفيما يلى صوره تفصيلية لما تم فى كل منطقة من مناطق الدراسة .

١ - اسطبل عنتر

المرحلة الأولى :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية :

في ضوء البيانات والمعلومات التي توافرت عن دراسة البيئة ، وحاجات الأميين والأميات ، تم إعداد مخطط لمشروع محو أمية الرجال والنساء في المنطقة.

١ - الهدف العام لمخطط المشروع :

وتمثل في محو أمية (١٤٠) من الأميين والأميات في المنطقة ، والوصول بهم إلى مستوى مرحلة التعليم الأساسي ، وتنمية معلوماتهم ومهاراتهم في الجوانب التي كشفت عنها دراسة البيئة وحاجاتهم التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والترويحية .

وانبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية وهي :

١ - أن يكون الدارسون مهارات الاتصال الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ليصلوا إلى مستوى مرحلة الأساس .

٢ - اكتساب المعلومات وتكوين المهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق احتياجاتهم المختلفة في :

٢ -١ - المجال الصحي : وبخاصة الأمومة والطفولة ، والأمراض المشتركة بين الإنسان والحيوان ، وأهمية المحافظة على البيئة والنظافة العامة .

٢ - ٢ - المجال الاجتماعي : الاستفادة من الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المؤسسات الموجودة في المنطقة والتوعية بالجوانب الدينية .

٢ - الفترة الزمنية المخصصة لمخطط المشروع :

تم تخصيص تسعة أشهر لتنفيذ مخطط المشروع ، وذلك لمدة خمسة أيام أسبوعيا (السبت ، الإثنين ، الثلاثاء ، الأربعاء ، الخميس) بواقع ٢,١٥ ساعة يوميا على أن يحدد الدارسون والدراسات مواعيد البداية والنهاية المناسبة .

٣ - مكان تنفيذ المشروع :

أقترح تنفيذه في مدرسة أسطبل عنتر الابتدائية .

٤ - خطة الدراسة : ثلاث حصص يوميا ، بواقع خمسة عشر حصة أسبوعياً .

٥ - مستلزمات الخطة :

★ المناهج والمواد التعليمية (منهج الهيئة العامة لمحو الآمية) لوفائه باحتياجات التعليم .

★ الوسائل التعليمية .

★ اختيار وتدريب المعلمين والمعلمات والمشرفين .

★ برنامج وأدوات دعوة الأميين والأميات للتعليم .

★ برنامج وأدوات المتابعة والتقويم .

٦ - العاملون في المشروع :

يحتاج المشروع إلى :

★ (٣) فصول فى مركز الرجال ، (٤) فصول فى مركز الإناث .

★ مشرف تربوى لمركز الرجال ، مشرفة تربوية لمركز الإناث .

★ (٣) معلمين للتدريس فى مركز الرجال ، (٤) معلمات للتدريس فى مركز الإناث ، على ألا يقل مستواهم الدراسى عن الثانوية العامة ، تدريبهم تربوياً ونفسيا قبل ممارستهم للعمل .

★ اثنان من عمال الخدمة والنظافة احدهما لمركز الرجال والثانى للإناث.

٧ - المكافأت والأجور المقترحة :

★ ٥٠ جنيهاً للمشرف شهريا ★ ١٢٥ جنيهاً للمعلم شهريا .

★ ٦٠ جنيهاً للموجه شهريا ★ ٢٥ جنيهاً للعامل شهرياً .

وأقترح اعتبار ٦٠ جنيهاً من مكافأة المعلم حافزا من مرتبطا بانتظام الدراسة .

٨ - الكتب والأدوات اللازمة للدراسة :

* ١٥٠ كتاب أتعلم وأتنور بأجزائه الثلاثة .
* ٢٠ دليل معلم كتاب أتعلم وأتنور بأجزائه الثلاثة .
* ٣٠٠ كراسة بواقع كراستين لكل دارس .
* ٣٠٠ قلم رصاص ، وجاف .
* ٣٥ علبة طباشير .
* ٣ مجموعات أدوات نظافة ولمبات كهرباء احتياطى .

٩ - الوثائق والسجلات المطلوبة :

* سجل قيد الدارسين .
* سجل غياب الدارسين .
* سجل الاشراف ومتابعة الدارسين .
* سجل الزيارات .
* سجل حضور العاملين .
* دفاتر لاعداد الدروس .
* سجل النتائج والشهادات .
* السجلات المالية .

١٠ - التنظيم والإدارة والاشراف :

* قام بعملية المتابعة فرع الهيئة العامة لمحو الأمية بمنطقة اسطبل عنتر .
* رئيس الحى ولجنة تعليم الكبار التابع لها المنطقة .
* عدد ٢ من القيادات المحلية والشعبية .

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمي :

١ - المنهج الدراسي :

تلقى فريق العمل محاضرة حول المنهج الدراسى من حيث فلسفته ، ومبررات التطوير وأسسه ومدى وفائه بالحاجات التى كشفت عنها دراسة البيئة.

وفى حلقة نقاشية استعرض فريق العمل سلسلة الكتب الجديدة «أتعلم وأتنور» كما تناول أعضاء الفريق دليل المعلم المصاحب بالمناقشة والتحليل من حيث أهدافه ومحتواه وأسلوب استخدامه . ولوفاء الكتب وأدلتها اتفق أعضاء الفريق على استخدامها فى المشروع .

٢ - الوسائل المعينة للتدريس :

فى ورشة عمل وأثناء برنامج تدريب المعلمين وبعد المناقشة حول الوسائل المعينة وأهميتها وأهدافها تمكن فريق من انتاج .

* عدد ٣ لوحات جيبية .
* إعداد بطاقات بكلمات وحروف وأرقام خاصة بدروس برنامج التدريب .
* إعداد لوحات توضيحية للدروس التى سيتم تطبيقها .

٣ - اختيار وتدريب العاملين :

بعد مناقشة حول أهمية تدريب المعلمين وأهمية اكتسابهم للمهارات الأساسية لتطوير الأداء وتحديد العملية التعليمية . قام فريق العمل بتنفيذ البرنامج التدريبى لمدة ثلاثة أيام تركزت حول مشكلة الأمية وخطرها والتشريعات ، وخطة الحملة القومية وخصائص الكبار ، ودليل المعلم ، ..... الخ .

وقد حضر البرنامج من منطقة اسطبل عنتر ثلاثون متدرباً نصفهم من الإناث من حملة المؤهلات العليا والمتوسطة والمرشحين للعمل فى مشروع محو الأمية ، وقام أربعة من أعضاء الفريق بتطبيق عملى لبعض الدروس ، كما قام أربعة من المتدربين بتطبيق دروس أخرى .

وقد أكد التدريب على أهمية تحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية من خلال خطوات الدليل .

٤ - إعداد برنامج وأدوات الدعوة :

قام الفريق بعد حلقة نقاشية بتخطيط برنامج للدعوة لتوعية الأميين بخطر الأمية وأهمية التعليم ، وحفز المتعلمين وبخاصة شباب الخريجين على المشاركة فى المشروع .

وقد انتظم الفريق فى أربع مجموعات : الأولى لتنفيذ الندوات ، والثانية تقوم باللقاءات الفردية والجماعية ، والثالثة خاصة بتوزيع ملصقات ، والرابعة تتولى مسئولية مكبرات الصوت والنداءات المذاعة منها .

وقد أمكن من خلال تنفيذ برنامج الدعوة ما يلى :

أ - جذب واقناع ٣٠ معلماً ومعلمة من شباب الخريجين .

ب - جذب واقناع ١٤٧ من السيدات للالتحاق بالبرنامج .

حـ - اقناع ٥٧ من الرجال بتسجيل رغبة الالتحاق بالبرنامج .

د - أنتاج (٣) ملصقة وتوزيعها ، ١٢ شعار وتعليقها ، توزيع ٥٠ ملصقة من ملصقات الهيئة العامة لمحو الأمية ، تسجيل شريط نداءات واذاعته بسيارة بها مبكر صوت .

٥ - اعداد أدوات الإشراف الفني :

تلقى أعضاء الفريق محاضرة عن الإشراف الفنى فى برنامج محو الأمية ، تناولت مفهومة وأساليبه وأنواعه ، وكيفية اعداد التقارير الفنية وتم إعداد استمارة ملاحظة اداء معلم شملت جميع المدخلات والعمليات التى يشملها الموقف التعليمى (معلم - دارس - مواد - رسائل) .

٦ - اعداد برنامج وأدوات التقويم :

تلقى أعضاء الفريق محاضرة عن التقويم وأسسه ومجالاته فى مجال محو الأمية وفى هذا الإطار تم إعداد استمارة متابعة مركز تمت مناقشتها وأقرارها .

المرحلة الثانية :

أولاً : مرحلة التنفيذ :

واصل الفريق خطة الدعوة السابق عرضها ، والاطمئنان على الكتب والأدوات اللازمة للدراسة ؛ وكذلك الاتصال بإدارة مدرسة عنتر واعلامهم بعدد الفصول لكل من النساء والرجال ومواعيد العمل لكل منها لأخذ الاستعدادات لاستقبال الدارس واستكمال ما قد ينقص فصول الدراسة .

وقد انقسم الفريق إلى ست مجموعات عمل للمرور على مربعات المنطقة وتذكيرهم بميعاد فتح الفصول الدراسية فاتجهت احدى المجموعات إلى المسجد لدعوة الناس إلى الدراسة ، أما المجموعة الثانية فأستخدمت مكبرات الصوت وأستمرت تجوب المنطقة للدعوة إلى الانتظام فى فصول الدراسة .

وقد بدأت فصول الدراسة للإناث من الساعة الخامسة حتى الساعة السابعة ، بينما بدأت فصول الرجال من الساعة السابعة إلى الساعة التاسعة .

وقد بلغ عدد الحاضرين من الإناث ١٧٢ دارسة تم توزيعهن على ثمانية فصول ، بينما بلغ عدد الرجال (٣٨) دارسا وزعوا على فصلين .

وفى اليوم التالى للافتتاح ارتفع عدد الإناث إلى ٢٠٠ بزيادة (٢٨) عن اليوم السابق . وقد سجل اعضاء الفريق بعض الملاحظات على مرحلة التنفيذ من أهمها :

- الإقبال الكبير من الدارسات بدرجة مشجعة نتيجة لنجاح برنامج الدعوة.
- نشأت خلال فترة العمل الميدانى علاقة طيبة بين اعضاء الفريق المعلمين وكثير من الدارسين والدارسات .
- برزت امكانية تأثير الدارسات على الجيران للمشاركة فى البرنامج .

ثانياً : مرحلة التقويم :

قام فريق العمل بتطبيق استمارة متابعة اداء معلم ، وأجل تطبيق استمارة متابعة مركز نظراً لحداثة العمل فى المركز . كما قام الفريق بعمليات التقويم المستمرة فى نهاية كل مرحلة من المراحل السابقة .

منجزات فريق البحث :

١ – تحريك وإثارة اهتمام الرأى العام بقضية الأمية .

٢ – حفز المسئولين والقيادات وشرائح المجتمع على المشاركة فى برنامج محوز الأمية .

٣ – تصميم مخطط لمشروع محو أميةر الكبار وتنفيذه فى ثمانى فصول للنساء وفصلين للرجال .

٤ – تدريب (٣٠) متدربا وإعدادهم للعمل كمعلمين ومعلمات بالمشروع .

٥ – تنفيذ خطة دعوة وإنتاج (١٢) شعار ، (٣) ملصقات .

٦ – إنتاج (٣) لوحات جيبية وإعداد بطاقات لثمانى دروس .

٧ – جذب واقناع ما يقرب من (٣٠٠) مشارك ومستفيد .

٨ – تحقيق التعاون والتنسيق بين مسئولى الهيئات الحكومية وغير الحكومية والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار .

عزبة الشوربجى

المرحلة الأولى :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية :

استنادا إلى ما أسفرت عنه دراسة البيئة ، وتلبية لاحتياجات جمهور المستهدفين ، قام فريق البحث بإعداد مشروع لمحو الأمية ، وفق امكانات وخصائص المنطقة .

١ – الهدف العام لمخطط المشروع :

محو أمية (١٢٥) من الأميين والأميات فى عزبة الشوربجى بحيث يصلون إلى مستوى مرحلة الأساس خلال تسعة أشهر .

وفى هذا الإطار تبلورت مجموعة من الأهداف الفرعية مثل :

١ – أن يكون الدارسين المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة .

٢ – اكتساب المعلومات وتكوين المهارات والاتجاهات اللازمة لتلبية الاحتياجات الآتية :

– أهمية تعليم الأبناء ومتابعتهم ورفض عمالتهم .

– أساليب محاربة تلوث البيئة .

– خطر استخدام الأدوية دون استشارة الطبيب .

– أساليب العناية بصحة الأم والطفل .

– أهمية تنظيم الأسرة ومميزات الأسرة الصغيرة .

– أهمية المشاركة الشعبية والجهود الذاتية فى المشروعات المحلية .

– خطر بعض العادات فى المناسبات الاجتماعية والدينية .

– خطر الحفاء على الاطفال وسبل محاربته .

٢ - الفترة الزمنية المخصصة للمشروع :

تسعة أشهر ، أما أوقات الدراسة فهى أربعة أيام هى :

السبت - الأثنين - الثلاثاء - الأربعاء . لمدة ساعتين ، حسب الفترة التى يحددها المستفيدون . ويمكن للمستفيدين التعديل فى هذه الأيام والساعات وفق ظروفهم وبما يحقق نجاح البرنامج .

٣ - المكان المقترح للدراسة :

اقترحت ثلاث أماكن وهى على الترتيب : مسجد الهداية للإناث ، مسجد أحباء الرسول للذكور ، مركز الشباب للذكور .

٤ - خطة الدراسة :

ثلاث حصص يوميا بواقع (٤٥) دقيقة للحصة .

٥ - مستلزمات الخطة :

- مناهج ، مواد تعليمية ، وسائل تعليمية .
- اختيار العاملين وتدريبهم .
- اعداد برنامج الدعوة وتنفيذه .
- اعداد أدوات الاشراف والمتابعة والتقديم .

٦ - العاملون بالمشروع :

يحتاج المشروع إلي :

- عدد (٣) فصول للإناث ، يقوم بالتدريس فيها أربعة معلمات ، وأيضاً فصل للذكور يقوم بالتدريس فيها اثنين من المعلمين .
- ومشرف تربوى يكون لديه خبرة فى مجال تعليم الكبار .
- عمال خدمة بواقع عامل لكل مركز .

٧ - المكافآت والأجور المقترحة :

- ٦٠ جنيهاً للمشرف شهريا .
- ١٢٠ جنيهاً للمعلم شهريا .
- ٧٠ جنيهاً للموجه التربوى شهريا .
- ٣٠ جنيهاً للعامل شهريا .

٨ - الكتب والأدوات اللازمة للدراسة :

- ١٣٠ كتاب اتعلم واتنور .
- ١٥٠ دليلاً للمعلم لكتاب اتعلم واتنور.
- ٢٦٠ كراسة للدراسين .
- ٣٠ علبة طباشير .
- ٢ مجموعات «أدوات نظافة» .

٩ - الوثائق والسجلات :

- سجلات مشرف المركز
- سجلات معلم
- سجل اشراف
- ١٢ دفتر اعداد دروس
- ٣ سجل زيارات
- ٦ سجل تطور مستويات الدارسين
- ٣ سجل قيد وحضور العاملين
- ٦ سجل غياب الدارسين .
- ٣ سجل الناجحين وتسليم الشهادات
- سجل الوسائل واستخدامها .
- ٣ سجل المالية والعهدة .
- ٣ سجل قيد الدارسين .
- ٣ سجل المكافآت والاجور .
- ١٢٥ ملف دارس .

١٠ - التنظيم والإدارة والاشراف :

يقوم بها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعلم الكبار فرع الجيزة ، ولجنة تعليم الكبار بالحى ، فريق العمل خلال مدة البرنامج التدريبى فى عزبة الشوربجى .

١١ - الحوافز :

أ - للدراسين :

- تسهيل عمل الناجحين فى البرنامج فى الشركات والمؤسسات الانتاجية .
- إتاحة فرصة مواصلة التعليم للمتفوقين .
- تقديم المتميزين منهم فى برامج التليفزيون ، ونشرة الهيئة ونشرة

المعلومات .

ب - للعاملين :

- منح شهادات تقدير ومكافآت تشجيعية .
- تقديم خدماتهم المتميزة من خلال برامج التليفزيون ، ونشرة الهيئة ، ونشرة المعلومات .
- إصدار لائحة شرف لنتائج امتحانات آخر العام للمتميزين .

ثانياً : اعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمي :

(١) المناهج الدراسية :

تلقى فريق العمل محاضرة حول المنهج الدراسى ، وفلسفته ، ومبرراته ، وأهدافه والأسس التى استند إليها التطوير . كذلك تم فى حلقة مناقشة عرض سلسلة الكتب الجديدة ، وتحليل محتواها فى مجال المهارات وتكوينها لدى الدارسين ، حتى يستطيعوا مواكبة العصر وتحسين ظروف حياتهم . وقد اتفق أعضاء الفريق على استخدام سلسلة الكتب الصادرة من الجهاز لوفائها بمعظم متطلبات تحقيق الاحتياجات التعليمية .

(٢) الوسائل التعليمية :

فى ورشة عمل قام أعضاء الفريق بإعداد مجموعة من الوسائل المعينة اللازمة للمشروع تمثلت فى اللوحات الجيبية وبطاقات التدريب على الكلمات والحروف والجمل والاعداد والعمليات الرياضية .

(٣) اختيار وتدريب المعلمين والمعلمات :

أعد فريق العمل محاضرة عن التدريب وأهميته وأسسه وأنواعه ، حضرها عدد من الراغبين فى العمل بلغ عددهم (١٣) من الذكور (٦) من الإناث وجميعهم من المنطقة وتختلف مستوياتهم العلمية ما بين عالية متخصصة وفئة متوسطة .

وتتضمن برنامج التدريب التعرف على أبعاد وطبيعة وخطر مشكلة الأمية على الفرد والمجتمع والتنمية ، والخصائص النفسية للكبار ودوافعهم للتعلم وتطبيقاتها التربوية ، وطرق تدريس القراءة والكتابة والحساب فى اطار

تكاملى طبقا لفلسفة الكتب الجديدة .

وقد اكتسب البرنامج البعد التطبيقى لعدد من الدروس اعقبها نقد تربوى بغية تأكيد وتعميق المهارات التدريسية ، كما تم عرض دليل العمل المصاحب للجزء الأول وكيفية استخدامه ، كما تم التدريب على اعداد الدروس وتصميم وإنتاج الوسائل اللازمة لتطبيق الدرس .

٤ – اعداد برنامج وأدوات الدعوة :

بعد مناقشة حول الدعوة لمحو الأمية وأهداف مراحلها ، وأدواتها ، اتفق الفريق على تنفيذ برنامج الدعوة على النحو التالى :

– أهداف برنامج الدعوة :

* اقناع أكبر عدد من المستهدفين للالتحاق بفصول محو الأمية .
* تشجيع أكبر عدد من المتعلمين على المشاركة فى البرنامج .
* كسب تأيد القيادات الرسمية المحلية وغيرها لصالح المشروع .
* تكوين رأى عام فى القرية حول مشكلة الأمية وخطرها وأهمية التعليم وفوائده .

– الجمهور المستهدف في الدعوة :

* الأميون والأميات فى عزبة الشوربجي .
* المسئولون عن المؤسسات الحكومية وغير الحكومية .
* المتطمون والمتعلمات وخاصة شباب الخريجين .

– وسائل أدوات الدعوة :

تنوعت وسائل الدعوة بين اللقاءات الفردية والجماعية المباشرة ، وغير المباشرة بمراكز التجمع سواء بالمسجد أو المنازل أو المحلات ، كما تنوعت الأدوات المستخدمة مثل .

– الملصقات المصورة لجمهور الأميين لحثهم على الالتحاق بالفصول .

– الملصقات واللوحات لجمهور المتعلمين لحثهم على المشاركة

وتعريفهم بالبرنامج .

- لوح بيانات المشروع ، مكانه وطريقة الالتحاق .

- وحدة نداء بالسيارة (شريط مسجل يذاع بالميكروفون للتعريف بالمشروع) .

وقد توزعت المسئوليات بين أعضاء الفريق فى استخدام هذه الأدوات ، حيث قامت كل مجموعة بالدعوة فى منطقتها كما تبرع أحد أعضاء الفريق بسيارته ومكبر صوت لإنجاز مسئولية الدعوة بوحدة النداء بالسيارة .

٥ - إعداد أدوات الإشراف الفني :

بعد محاضرة عن الاشراف الفنى في محو الأمية تناولت مفهومه وأساليبه وأدوات وابعاده ، قام فريق البحث باعداد استمارة ملاحظة .

٦ - إعداد برنامج وأدوات التقويم :

بعد محاضرة عن التقويم وأسسه وخطواته ، قام أعضاء الفريق باستعراض نماذج تقويمية متعددة ، وفى ضوء ذلك تم إعداد استمارة متابعة مركز محو أمية .

المرحلة الثانية :

أولاً : مرحلة التنفيذ :

تضمنت هذه المرحلة استمرار وتكثيف تنفيذ برنامج الدعوة ، واتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لفتح الفصول حيث تم الاتصال بالمسئولين عن أماكن الدراسة فى مسجد الهداية ، ومسجد أحباء الرسول ، ومركز الشباب ، كما تم ابلاغ ادارة تعلم الكبار بتاريخ فتح الفصول لدعمها ومتابعتها والمشاركة فى الافتتاح وفى مساء الاثنين ١٩٩٦/٦/٢٤م الساعة الخامسة مساء تم افتتاح الدراسة بالمشروع ، وقد لاحظ فريق البحث ما يلى :

- حرص الدارسين والدارسات على الحضور فى الوقت المعلن لبدء الدراسة.

- وفود اعداد غير مقيدة من قبل نتيجة لتكثيف الدعوة ومواصلتها حتى يوم الافتتاح .

وبلغ عدد الدارسات في مسجد الهداية من الاناث (٢٨) سيدة وزعوا على ثلاثة فصول حسب ظروف المكان ، وفي مركز الشباب (٥) سيدات فتح لهن فصل ، وقد بدأت الدراسة الساعة الخامسة للإناث .

بينما تأخرت الدراسة للذكور حتى الساعة السابعة وقد بلغ عدد الدارسين (٢٢) دارسا في فصلين بمركز الشباب وقد طلبوا تأجيل الدراسة حتى الساعة التاسعة مساءاً . وقد توزع اعضاء الفريق على فصول الدراسة وتحدثوا للدارسين والدارسات عن أهمية التعليم وخطر الأمية .

وأثناء التنفيذ ظهرت مشكلة في اليوم الثاني للدارسة في مسجد الهداية حيث ارتفع عدد السيدات لأكثر من (٥٠) وأقترح نقل المقر إلى جمعية تنمية المجتمع بقرية الشوربجي .

ثانياً : مرحلة التقويم :

صاحب التقويم جميع مراحل العمل من قبل أعضاء الفريق للتعرف على الإيجابيات وتدعيمها والسلبيات للعمل على تلافيها ، وقد مر التقويم بثلاث مراحل هي :

- تقويم مبكر :

تحديد خط البداية لكل دارس ودارسة ليوزع كل فرد في الفصل المناسب له ، ولعمره ، ومستواه ، وذلك لضمان التجانس بين الدارسين وتحقيق انطلاق العملية التعليمية .

- التقويم أثناء التنفيذ :

وتمثل ذلك في متابعة أداء المعلمين والمشرفيين والموجهين ، لضمان توفير ضمانات جديدة العمل واستمرار الدراسة وانتظامها .

- التقويم النهائي :

وتضمن تقويم الدارسين والمعلمين والمناهج والمواد التعليمية والوسائل المعينة للتدريس والنظام الإدارى للفصول ، وإصدار شهادات نجاح الدارسين .. الخ .

منجزات فريق البحث :

١ – تكوين رأى عام فى عزبة الشوربجى نحو مشكلة الأمية وخطرها على الفرد والمجتمع والتنمية .

٢ – حشد القوى البشرية المتعلمة وقيادات المجتمع للمشاركة فى المشروع .

٣ – استثمار إمكانات المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لخدمة المشروع .

٤ – وضع برنامج لمحو الأمية فى المنطقة للرجال والنساء .

٥ – وضع مخطط لبرنامج الدعوة ، وإنتاج مجموعة من الملصقات واللوحات .

٦ – تصميم وإنتاج مجموعة من الوسائل التعليمية .

٧ – تصميم وتطبيق أدوات تقويم دارس ، معلم ، ومركز .

٨ – فتح عدد ثلاثة فصول للنساء وفصل واحد للرجال ارتفع لخمسة فصول فى اليوم الثانى .

٩ – تحقيق التعاون بين فرع الهيئة العامة لمحو الأمية والمؤسسات الخدمية فى مجال محو الأمية .

٣ – عزبة النصر

المرحلة الأولى :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية :

١ – الأهداف العامة لمخطط المشروع :

– الأهداف الكمية :

محو أمية (٣٣٠) أمى بالمنطقة الجنوبية من عزبة النصر .

– الأهداف الكيفية :

تكوين الأميين لمهارات القراءة والكتابة ، والعمل على نشر الوعى الصحى والاجتماعى والتأكيد على المفاهيم الاجتماعية الصحيحة والعمل على تعديل العادات والاتجاهات الخاطئة .

٢ - توقيت الدراسة :

الدراسة تتم بواقع خمسة ايام اسبوعياً ، وتكون الاجازة الاسبوعية يومى الخميس والجمعة لبعض الفصول ، والجمعة والاحد لفصول أخرى . وذلك من الساعة الخامسة إلى السابعة أو من الساعة السابعة إلى التاسعة مساءاً حسب ظروف الدارسين .

٣ - مكان الدراسة :

تم تحديد مكان الدراسة فى ثلاثة أماكن هى : مسجد التوحيد ، ومسجد الشيخ نيازى ، وجمعية الولاء الاعظم للتنمية .

٤ - خطة الدراسة الأسبوعية :

عدد الحصص الأسبوعية (١٦) حصة موزعة كالأتى : (٨) حصص لغة عربية ، (٦) حصص للحساب ، حصتان تدريب مهنى تدرس فى مركز التدريب.

٥ - مستلزمات الخطة :

- **الكتب الدراسية** : تم أستخدام كتب الهيئة العامة لمحو الأمية وتعلم الكبار حيث تم تزويد المشروع بعدد (١٣٥) كتابا للدارسين والمعلمين ، عدد (٩) كتاب دليل معلم .

- **الأدوات والوسائل** : تتطلب المشروع عدد (٥) سبورات ، (٥) باشورات . طباشير ، وعدد (٣٣٠) قلم رصاص ، واستيكه ، ووسائل تعليمية بالإضافة إلى مجموعة أدوات نظافة .

- **اختيار وتدريب المعلمين والمشرفين والعاملين بالمشروع :** ويفضل فى اختبار المعلم أن يكون تربوياً ويحمل مؤهلاً عالياً وأن يكون من سكان المنطقة ، ولديه الرغبة فى العمل فى مجال محو الأمية . فى ضوء ذلك تم اختيار (١١) معلماً ومعلمة . وقد روعيت الشروط السابقة عند اختيار المشرف ، والموجه ، والعمال للعمل فى المشروع .

٦ - العاملون في المشروع :

يحتاج المشروع إلى (٧) فصول منها (٤) فصول للإناث ، يقوم بالتدريس لهن معلمات تم تدريبهن ، (٣) فصول للذكور يقوم بالتدريس فيها

معلمون تم اعدادهم لهذا الغرض .

٧ - الأجور المقترحة والمكافآت :

هى ذات الاجور التى تحددها الهيئة العامة لمحو الأمية والسابق ايضاحها فى المشروعات السابقة .

٨ - الوثائق والسجلات :

هى ذات السجلات التى توفرها الهيئة السابق ايضاحها فى المشروعات السابقة .

٩ - التنظيم والإدارة :

تتم هذه العملية تحت اشراف الإدارة العامة التابعة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، بالاشتراك مع الجهاز التنفيذى للإدارة المحلية التابع له الموقع ، وعضو من الجهاز الشعبى المحلى ، وبعض القيادات الطبيعية .

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمي :

١- المناهج الدراسية :

تلقى فريق البحث محاضرة حول مناهج تعليم الكبار ، فلسفتها ، أهدافها، الأسس التى تستند إليها ، وفى حلقة مناقشة تم استعراض سلسلة كتب اتعلم اتنور وما تشمله من موضوعات .

٢- الوسائل التعليمية :

تم اعداد مجموعة من الوسائل التعليمية فى ورشة عمل ، كما تم إعداد مجموعة من بطاقات التدريب على الكلمات والحروف والأعداد وبعض العمليات الرياضية .

٣- اختيار وتدريب المعلمين والمعلمات

تلقى فريق البحث محاضرة عن البرنامج التدريبى للكبار ، وفلسفته ، وأسسه وأهميته ، والخصائص النفسية للكبار ، ... الخ .

وبعد ذلك تم تدريب سبعة عشر من العاملين فى عزبة النصر ، وقد تم اختبار احدهم لشرح درس ، من أنا ، كما قام معلم أخر بشرح درس ، رحلة



الملايين . وفى النهاية تم التأكيد على ضرورة الالتزام بالتعليمات الموجودة فى دليل المعلم والكتاب الدراسى لضمان سير العمل فى الاتجاه الصحيح .

٤- اعداد برنامج أدوات الدعوة :

تمثلت اهداف البرنامج فى :

أ - اقناع الأميين بالأنضمام لفصول محو الأمية وتعلم القراءة والكتابة والحساب .

ب - إقناع المتعلمين بالمشاركة فى مواجهة الأمية والقضاء على منابعها .

حـ - اقناع القيادات بالمشاركة ودعم المشروع .

تنظيم العمل : قسم الفريق إلى أربع مجموعات صغيرة تم تحديدها من قبل فى العزبة وقد قام الفريق بالآتى :

أ - لصق (٤٠) ملصقة فى شوارع العزبة ، وكان اللصق يتم فى أماكن التجمع (المقاهى) ، وفى بداية الشارع ، بجانب المحلات،... الخ .

ب - إجراء مقابلات فردية مع سكان العزبة لاقناعهم بالأنضمام إلى فصول محو الأمية وأيضا محاولة اقناع المتعلمين بالمشاركة فى محو أمية جيرانهم.

حـ - القيام بالدعوة فى المساجد بعد الصلاة ، كما تم عمل اجتماعات لقيادات المنطقة وأئمة المساجد ليتعرفوا على أهداف الحملة .

٥- إعداد أدوات الإشراف الفني :

قام فريق العمل بإعداد استمارة ملاحظة ، بعد محاضرة عن الإشراف الفنى فى مجال محو الأمية .

٦- إعداد برنامج وأدوات التقويم :

تم إعداد استمارة متابعة لمركز محو أمية ، بعد محاضرة عن التقويم مفهومه وأسسه ، وخطواته ، ونماذجه ، .... الخ .

المرحلة الثانية :

تسعى هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١ – فتح فصول محو الأمية وبدء العمل بها تحت إشراف الفريق .

٢ – وضع خطة التقويم الفنى وخطة المتابعة .

٣ – تقويم العمل لضمان استمرارة الدراسة فى الفصول .

أولاً : مرحلة التنفيذ :

١ – تم تدبير مستلزمات فتح الفصول . حيث تم توفير عدد (١٣٥) كتاب اتعلم اتنور ، كما تم ابلاغ المسئولين بالهيئة العامة لمحو الأمية فرع القاهرة بالفصول التى يجب متابعتها .

٢ – استطلاع المكان . حيث تم الأطمئنان على أماكن فتح الفصول ، وعمل لقاءات مع اهالى العزبة لتعريفهم بموعد فتح الفصول ، وعمل نداءات عبر الصوت وقد تم التأكيد من خلال هذا كله إلى أن الدراسة سوف تتم في الأماكن الأتية : مسجد التوحيد ، مسجد نيازى ، مقر جمعية الولاء الأعظم للتنمية ، وبالفعل تم فتح الفصول فى الأماكن وفى التوقيت المحدد .

٣ – فتح الفصول : بناء على ما تقدم تم فتح الفصول الآتية :

أ – جمعية الولاء الاعظم للتنمية فيها فصلان للسيدات التحق بها أربعون دارسة .

ب – مسجد التوحيد : فتح فيه فصلان للسيدات التحق بهما أربعون دارسة ، كما افتتح فيه أيضاً فصل للرجال التحق به (١٥) دارساً .

حـ – مسجد نيازى : فتح فيه فصلان للرجال بلغ عدد الدارسين فيهما أربعون دارساً .

وفى ضوء ما سبق يتضح أن فريق العمل قام بفتح سبعة فصول أربعة منها للدارسات ، وثلاثة منها للرجال وقد بلغ عدد الدارسين (٥٥) دارساً ، وعدد الدارسات (٨٠) دارسة . أما عدد المعلمين فكان (٤) معلمات للدارسات ، وثلاثة معلمين للدارسين .

ملاحظات علي عملية التنفيذ :

– عند فتح الفصول وجدت اعداد كبير من الإناث لديهن رغبة في الالتحاق .

– عدم وجود المكان المناسب للتدريب في موقع الدراسة .

ثانياً : مرحلة التقويم :

قام فريق العمل بتصميم استمارة ملاحظة أداء معلم ، كما قام بتصميم استمارة متابعة مركز .

وقد طبقت هذه الاستمارات ودونت الملاحظات المختلفة مثل عدم توفر المقاعد للدارسين والدارسات ، أو عدم وجود مرافق صحية وإن وجدت فهى غير صالحة للاستخدام الأدمى ، أو عدم توفر الاضاءة الكافية .

وقد قام فريق العمل بعرض هذه الملاحظات على المسئولين لوضع الحلول المناسبة لمواجهتها .

٤ – قرية الشوبك الشرقي

المرحلة الأولي :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية :

١ – فى ضوء نتائج دراسة البيئة وحاجات الجمهور المستهدف ، تبلورت أهداف تخطيط البرنامج فى :

– **الأهداف الكمية :** محو أمية (٢٢٠) دارس فى القرية .

– **الأهداف الكيفية :** تكوين المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب ، والتدريب المهنى ، وزيادة الوعى البيئى .

٢ – الفترة الزمنية المخصصة للمشروع :

تسعة أشهر ، أما أوقات الدراسة فهى خمسة أيام أسبوعيا – الخميس والجمعة إجازة – ومدة الدراسة ساعتان يوميا ، كما يلى :

أ – فصل يعمل فى الفترة الصباحية ١٠ – ١٢ للإناث .

ب – ثلاثة فصول تعمل بعد صلاة الظهر ١ – ٣ للإناث .

حـ – فصلان بعد صلاة العصر ٣ – ٥ للإناث .

د – فصل بعد صلاة العصر ٤ – ٦ للذكور .

وتنظم هذه الفصول بمقر جمعية تنمية المجتمع بالقرية .

هـ – فصل بعد صلاة الظهر ١٢,٣٠ – ٢,٣٠ للذكور

ز – فصل بعد صلاة العصر ٤ – ٦ للذكور .

ينظم الفصلان بمقر المسجد الكبير .

٣ – المكان المقترح للدراسة :

تم اختيار مكانين هما : جمعية تنمية المجتمع بالقرية ، والمسجد الكبير .

٤ – خطة الدراسة :

إجمالى عدد الساعات الأسبوعية (١٠) ساعات بواقع ساعتين يوميا لمدة خمسة أيام .

٥ – مستلزمات الخطة :

أ – **الكتب الد راسية** : عدد (٢٣٠) كتابا دارسيا للطلاب والمعلمين، (١٠) كتب دليل معلم .

ب – **الأدوات والوسائل** : عدد (٩) سبورات ، (٩) باشورات ، طباشير ، عدد (٢٢٠) قلم رصاص وأستيكه ، ووسائل تعليمية .

حـ – **اختيار المعلمين وتدريبهم** : تم اختيار (١٠) معلمات ، (٦) معلمين من أبناء القرية ، وتدريبهم بمركز تنمية المجتمع بقرية الشوبك . وقد قام فريق البحث بشرح الخصائص المميزة لمعلم الكبار، وأيضاً درس فى اللغة العربية ، ودرس آخر فى الهندسة حيث شرح موضوع المساحات والمحيطات وحجوم الأشكال الهندسية المختلفة نظراً لأن بعض المطمين والمعلمات يجدون صعوبة فى شرح هذا الموضوع .

٦ – العاملون في المشروع :

يحتاج المشروع إلى (٦) فصول لتعليم الإناث ، (٣) فصول لتعليم الذكور .



وبناء على ذلك قام فريق البحث بتدريب الأعداد المطلوبة للتدريس بالفصول .

ومن ناحية أخرى يحتاج المشروع إلى عدد (٢) مشرف تربوى ، وموجه ، عدد (٢) من العمال .

٧ - الأجور والمكافآت المقترحة :

تم تحديد (١٠٠) جنيه للمعلم مرتباً أساسياً ، ١٠٠ جنيه أخرى مكافآت وحوافز ، أما المشرف التربوى (١٠٠) جنيه شهرياً ، أما الموجه والعامل فيتم تحديد أجورهم طبقاً لأعداد الفصول المفتوحة .

٨ - الوثائق والسجلات :

تم توفير الوثائق والسجلات المطلوبة لعمل المشروع والتى سبق الإشارة اليها فى المناطق السابقة .

٩ - التنظيم والإدارة :

الفصول تحت إشراف الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار مع اشتراك عضو من الجهاز التنفيذى للإدارة المحلية التابع له الموقع ، وعضو من المجلس الشعبى المحلى وبعض القيادات الطبيعية بالقرية .

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمي :

١- المناهج الدراسية :

تلقى فريق البحث محاضرة حول المناهج الدراسية الخاصة بالكبار ، كما تم تنظيم حلقة مناقشة حول سلسلة كتب أتعلم أتنور . وقد اتفق فريق البحث على استخدام الكتب الصادرة من الهيئة لوفائها بحاجات الجمهور المستهدف .

٢- الوسائل التعليمية :

قام فريق البحث بإعداد الوسائل اللازمة للعمل ، كما قام بإعداد بطاقات، التدريب على الكلمات والحروف الأعداد ، والعمليات الحسابية الأربع.

٣- اختيار وتدريب المعلمين :

تم تأهيل المعلمين للعمل فى المشروع وفق ماسبق بيانه :

٤- إعداد برنامج وأدوات الدعوة :

أ) تبلورت أهداف البرنامج في :

- إقناع الأميين والمتعلمين بالأنضام لفصول محو الأمية .
- اقناع القيادات بالمشاركة ودعم المشروع .

ب) تنظيم العمل : قسم فريق البحث إلى (٧) مجموعات :

- خمس مجموعات تمر على الشوارع التى تم تحديدها ، وأيضاً على الشوارع المجاورة لجذب أكبر عدد من الأميين .
- القيام بعمل مقابلات فردية لاقناع الأميين بالتعليم وإقناع المتعلمين بالمشاركة .
- القيام بالدعوة فى المسجد الكبير من خلال ميكرفون المسجد بعد الصلاة ، والتحدث مع المصلين .
- استخدام الميكرفون المتصل بالسيارة والمرور على جميع الشوارع .
- الاتفاق مع إمام المسجد على أن تكون خطبة الجمعة عن أهمية التعليم للفرد والجماعة .

حـ) نتائج الدعوة : تسجيل حوالى (٢٢٠) أمياً ، (٩) معلمين ومعلمات .

٥- إعداد أدوات الإشراف الفني :

قام فريق البحث بإعداد استمارة ملاحظة حول الإشراف الفنى لمراكز محو الأمية .

٦- إعداد برنامج وأدوات التقويم :

تم إعداد استمارة لمتابعة مركز محو أمية وذلك بعد محاضرة متخصصة حول التقويم وأهدافه وأسسه ، ونماذجه ، ... الخ .

المرحلة الثانية :

أولاً : مرحلة التنفيذ :

- استطلاع أماكن الدراسة : توجه فريق البحث إلى أماكن الدراسة



المحددة من قبل وهى جمعية تنمية المجتمع ، والمسجد الكبير بالقرية للتأكد من توافر الإمكانات اللازمة لبدء الدراسة . وقد أعطى الفريق توجهاته بالنسبة للمقاعد السبورات وتوافر أدوات الكتابة .

- القيام بالدعوة مرة أخرى فى ثلاث اتجاهات وهى :
- مقابلات فردية والمرور على الشوارع .
- الدعوة فى المسجد وبعد الصلاة .
- استخدام الميكرفون المتصل بالسيارة .

وفى الساعة العاشرة ، والواحدة ، والثالثة تم تجميع الأهالى فى مقر الجمعية، والمسجد الكبير فى القرية ، لبداية العمل فى الفصول .

ملاحظات علي التنفيذ :

- قلة عدد المترددين على فصول محو الأمية ، بعكس استجاباتهم السابقة أثناء عملية الحصر وتطبيق استمارة الحاجات .

- بسؤال بعض السيدات عن سبب عدم التحاقهن بفصول محو الأمية أفدن بأن السبب الأساسى هو عدم اقتناع الأزواج ورفضهم خروج زوجاتهم من المنازل ، وعدم رغبتهم فى تعليم الزوجة ، على الرغم من حاجتهن إلى ذلك ، ولمواجهة المشكلات التى تقابلهن فى المنازل اثناء مذاكرة الأبناء أو فى المواصلات أو غير ذلك من المواقف الحياتية التى تتطلب معرفة القراءة والكتابة والحساب .

ثانياً : مرحلة التقويم :

قام فريق البحث بإعداد استمارة ملاحظة أداء معلم ، واستمارة متابعة مركز ، وقد تم التطبيق فى الفصول التى فتحت بالقرية .

٥ - حي عين شمس "المنطقة الأولي"

المرحلة الأولي :

أولاً : تخطيط برنامج لمحو الأمية :

١ - **فى إطار البيانات والمعلومات التى توافرت من دراسة البيئة ،** وحاجات الجمهور المستهدف تم إعداد مخطط لمحو أمية الرجال والنساء في الحي . وكان الهدف من المخطط :

- محو أمية (٧٧) من الأميين والأميات فى الحى ، بهدف الوصول بهم إلى مستوى المرحلة الأساسية وإكسابهم معلومات جديدة ومساعدتهم على تكوين المهارات التى يشعرون بالحاجة إليها . ومن هنا تشكلت مجموعة من الأهداف الفرعية :
- مساعدة الدارسين على تعلم المهارات الأساسية من قراءة كتابة وعمليات حسابية أربع .
- تكوين مهارات واتجاهات جديدة تساعدهم على تلبية حاجاتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والصحية .

٢ - **الفترة الزمنية المخصصة للمشروع :** تم تحديد تسعة أشهر لتنفيذ المشروع ، أما أوقات الدراسة فهى خمسة أيام أسبوعيا - الخميس والجمعة إجازة - ولمدة ساعتين يومياً .

٣ - **المكان المقترح للدراسة :** تم أختيار مسجد الشهيد حمزة ، ومسجد الشهيد عبد المنعم رياض حيث يفتح فى الأول (٣) فصول للنساء ، وفى الثانى فصل للرجال .

٤ - **خطة الدراسة :** حصتان يوميا بواقع (٦٠) دقيقة لكل حصة .

٥ - **مستلزمات الخطة :**

- مناهج ، ووسائل تعليمية .
- اختيار المعلمين وتدريبهم .
- إعداد برنامج الدعوة وتنفيذه .
- الإشراف والمتابعة والتقويم .

٦ - العاملون بالمشروع :

يحتاج المشروع إلى عدد (٤) فصول ثلاثة منها للنساء والرابع للذكور ، ومن هنا يحتاج المشروع إلى (٣) معلمات ، ومعلم ، كما يحتاج المشروع إلى مشرف تربوى ، وموجه تربوى يكون لديهما خبرة فى تعليم الكبار .

٧ - المكافآت والأجور المقترحة :

هى ذات المكافآت التى ذكرت عند دراسة المناطق السابقة .

٨ - الكتب والأدوات اللازمة للدراسة :

- (٧٧) كتاباً من أتعلم أتنور .
- (٤) دليل للمعلم لكتاب أتعلم أتنور .
- (٨٠) كراسة للدارسين .- (٢) مجموعة نظافة .

٩- الوثائق والسجلات :

هى ذات الوثائق والسجلات التى ذكرت فى المناطق السابقة .

١٠- التنظيم والإدارة والإشراف :

يتم الإشراف من خلال فرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (فرع عين شمس) ومن خلال مجلس إدارة المسجدين .

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمى :

١- المناهج الدراسية :

من خلال ورشة عمل تم مناقشة سلسلة كتب أتعلم أتنور ، وقد اتفق فريق البحث على الاستعانة بهذه السلسلة حيث إنها تفى بحاجات الدارسين .

٢- الوسائل التعليمية :

تم إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المشروع ، كما تم إعداد بطاقات التدريب على الحروف والكلمات والأعداد والعمليات الحسابية البسيطة .

٣- اختيار وتدريب المعلمين والمعلمات :

تم تنظيم محاضرة حول تأهيل وتدريب معلمى الكبار ، حضرها الراغبون فى العمل بالمشروع وقد بلغ عددهم (٩) من الإناث ، (٥) من

الذكور، وهم من أبناء المنطقة ومن الحاصلين على شهادات متوسطة وفوق المتوسطة وجامعية . كما تم مناقشة دليل العمل الخاص بالجزء الأول من كتاب أتعلم أتنور ، ومعرفة كيفية استخدامه ، ومناقشة الوسائل المختلفة لإنتاج الوسائل التعليمية .

٤- إعداد برنامج وأدوات الدعوة :

- أهداف برنامج الدعوة :
- اقناع الأهالى بأهمية الالتحاق بفصول محو الأمية .
- تشجيع المتعلمين على المشاركة فى تنفيذ المشروع .
- إقناع مجلس إدارة الجمعتين المشرفتين على المسجدين بمساعدة المشروع وتقديم الخدمات والوسائل اللازمة لنجاحه .

- الجمهور المستهدف من الدعوة :

- الأميون والأميات فى حى عين شمس .
- المتعلمون والمتعلمات للمشاركة فى البرنامج .

- وسائل وأدوات الدعوة :

تعددت الوسائل ما بين اللقاءات الفردية والجماعية ، وبخاصة عقب الصلاة . كما قام أحد أعضاء فريق البحث بإلقاء خطبة الجمعة لحث الأميين على ضرورة الالتحاق بفصول محو الأمية ، كما تم الاتفاق مع أحد المصانع الموجودة فى المنطقة - مصنع أحذية - على اتاحة الفرصة للعاملين فيه للحصول على برامج محو الأمية بما يتناسب ومواعيد العمل فى المصنع وظروف العاملين فيه . بالإضافة إلى ذلك استعان فريق البحث بالملصقات المصورة ، كما تم كتابة إعلانات فى المسجد ، وبيان أن هذا التعليم وما يقدم فيه يتم بالمجان كاملا .

٥ - إعداد أدوات الاشراف الفني :

تم إعداد استمارة ملاحظة ، بعد أن تلقى فريق العمل محاضرة عن الإشراف الفنى فى مجال محو الأمية .

٦ - إعداد برنامج وأدوات التقويم :

قام فريق العمل بإعداد استمارة تقويم لمتابعة مركز لمحو الأمية ، بعد محاضرة تم إعدادها حول التقويم ومفهومه وأنواعه ، ونماذجه ، ... الخ .

المرحلة الثانية :

أولاً : مرحلة التنفيذ :

قام فريق البحث بتكثيف برنامج الدعوة ، كما تم إعلان مجلس إدارة المسجدين بالموعد المقترح لفتح الفصول ١٩٩٨/٥/٩م ، كما تم إبلاغ فرع الهيئة العامة لمحو الأمية بعين شمس بتوقيت فتح الفصول . ومع بداية الدراسة لاحظ فريق البحث الإقبال على الدراسة بالفصول ، وإقبال إعداد لم تكن مقيدة من قبل وبخاصة في فصول النساء .

ثانياً : مرحلة التقويم :

شملت عملية التقويم ثلاث مراحل أساسية :

- **التقويم المبكر** : حيث تم تصنيف الدارسين والدارسات طبقا للسن ، والمستوى التعليمى لضمان التجانس بين الدارسين .
- **التقويم أثناء التنفيذ** : لضمان استمرار الدراسة وانتظامها ، ثم متابعة المعلمين والمشرفين والموجهين من خلال الاستمارات التى تم إعدادها لهذا الغرض.
- **التقويم النهائي** : وفيه تم تصميم مجموعة من الاستمارات لتقويم الدارسين والمعلمين ، وقد شملت هذه الاستمارات المسئولين عن المتابعة لتطبيقها والاستفادة منها في المراكز الأخرى في الحى .

٦ - حي عين شمس "المنطقة الثانية"

المرحلة الأولي :

أولاً : تخطيط برنامج محو الأمية :

١ - الأهداف العامة لخطط المشروع :

من خلال البيانات والمعلومات التى توافرت عن دراسة البيئة ، وحاجات الجمهور المستهدف ، تبلورت الأهداف العامة للمشروع فى محو أمية (٩٨) من الأميين والأميات . وقد اشتق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية :

- مساعدة الدارسين والدارسات على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم مهارات القراءة والكتابة .
- تكوين اتجاهات ايجابيته لتحقيق حاجاتهم فى المجالات الاجتماعية والترويحية والصحية والدينية ، وغيرها من المجالات التى يحتاجونها .

٢ - تم تخصيص تسعة أشهر ، والدراسة يومية عدا يومى الخميس والجمعة ومدة الدراسة ساعتان يوميا .

٣ - المكان المقترح للدارسة :

اقترح تنفيذ المشروع فى مدرستى أم الأبطال الابتدائية ، مصر الاعدادية بنين . حيث يفتح فى الأولى (٤) فصول للإناث ، والثانية فصل واحد للرجال .

٤ - خطة الدراسة : حصتان يوميا بواقع (٦٠) دقيقة لكل حصة .

٥ - مستلزمات الخطة :

- مناهج ووسائل تعليمية .
- اختيار المعلمين وتدريبهم .
- اعداد برنامج الدعوة وتنفيذ .
- الإشراف والمتابعة والتقويم .

٦ - العاملون في المشروع :

يحتاج المشروع إلى (٥) فصول دراسية ، أربعة منها للإناث ، وفصل للذكور ، ومن ثم يحتاج إلى أربع معلمات ، ومعلم ، مستواهم التعليمى لا يقل عن الثانوية العامة وهؤلاء يتم تدريبهم تربويا ونفسيا قبل ممارسة العمل . كما يحتاج المشروع إلى مشرف تربوى ، وموجه تربوى ، يكون لديهما خبرة مناسبة فى مجال تعليم الكبار ، وأيضاً عمال خدمة ونظافة للمركزين .

٧ - المكافآت والأجور المقترحة :

هى ذات المكافآت التى ذكرت من قبل والمتعارف عليها من قبل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار .

٨ - الكتب والأدوات اللازمة للدراسة :

- (٩٨) كتابا من أتعلم أتنور (٥) دليل للمعلم لكتاب أتعلم أتنور ، (٩٨) كراسة للدارسين والدارسات ، عدد (٢) مجموعة نظافة .

٩ - الوثائق والسجلات :

(هى ذات الوثائق والسجلات التى ذكرت من قبل فى المناطق السابقة) .

١٠ - التنظيم والإدارة والإشراف :

يتم الإشراف من خلال فرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (فرع حى عين شمس) .

ثانياً : إعداد مستلزمات تنفيذ البرنامج التعليمي :

١- المناهج الدارسية :

من خلال المحاضرات وورش العمل تم مناقشة وتحليل سلسلة كتب أتعلم أتنور وذلك للاستفادة منها فى المشروع .

٢- الوسائل التعليمية :

قام فريق البحث بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة ، وبطاقات التدريب على الحروف والكلمات والأعداد ، وبعض العمليات الحسابية البسيطة .

٣- اختيار وتدريب المعلمين والمعلمات :

نظمت محاضرة وورشة عمل لطلاب فريق البحث حول تأهيل وتدريب معلمي الكبار حضرها الراغبون في العمل بالمشروع ، وقد بلغ عددهم (١١) من الإناث ، (٤) من الذكور ، من أبناء المنطقة . كما تم مناقشة دليل العمل الخاص بالجزء الأول من كتاب أتعلم أتنور ، وأسلوب استخدامه ، ومناقشة الوسائل المختلفة لإنتاج الوسائل التعليمية .

٤- إعداد برنامج وأدوات الدعوة :

- أهداف برنامج الدعوة :

- محاولة إقناع الأهالي من الأميين والأميات بأهمية المشاركة فى فصول محو الأمية .
- حث المتعلمين من أهالي المنطقة على المشاركة فى المشروع.

- وسائل وأدوات الدعوة :

تم تقسيم فريق العمل فى أربع مجموعات الأولى تقوم بإعداد وتنفيذ الندوات ، والثانية تقوم بعمل لقاءات فردية وجماعية ، والثالثة خاصة بإعداد الملصقات وتوزيعها ، والرابعة كانت مهمتها النداءات المذاعة من خلال مبكرات الصوت .

٥- إعداد أدوات الإشراف الفني :

تم تنظيم محاضرة حول الإشراف والتوجيه الفنى فى مجال محو الأمية، وفى إطارها تم إعداد استمارة الملاحظة .

٦- إعداد برنامج وأدوات التقويم :

تم إعداد استمارة تقويم لمتابعة مركز لمحو الأمية ، بعد أن تلقى فريق العمل محاضرة حول التقويم ، مفهومه ، أنواعه ، نماذجه ، ... الخ .

المرحلة الثانية :

أولاً : مرحلة التنفيذ :

اقترح فتح الفصول فى ١٩٩٨/٥/٩م – ذات التوقيت الخاص بالمنطقة الأولى – وتم إبلاغ فرع الهيئة لمحو الأمية وتعليم الكبار بذلك . وقد قام فريق

البحث بتكثيف الدعوة قبل افتتاح الفصول لضمان الإقبال المناسب عليها .

ثانياً : مرحلة التقويم :

شملت عملية التقويم ثلاث مراحل أساسية : التقويم المبكر ، التقويم أثناء تنفيذ البرنامج ، التقويم النهائى . وقد أتخذت نفس الإجراءات التى تمت فى المنطقة الأولى .



البـــاب الثانى

مفهومات وإستراتيجيات تعليم الكبار

الفصل السابع

تعلم الكبار

المفاهيم - المجالات - الأهمية

أ. د. ابراهيم محمد ابراهيم

منذ النهضة الحديثة فى مصر ، ومع بداية النظام الحديث للتعليم فى القرن التاسع عشر الميلادى أخذ بعض الرواد فى الاهتمام بتعليم الكبار بصفة عامة ، ومحو الأمية بصفة خاصة ، وتجلى هذا فى اهتمام على باشا مبارك بمحو أمية الضباط وصف الضباط الخارجين من تحت السلاح[١] . وأيضاً جمال الدين الأفغانى الذى كان يقدم فى مدرسته دراسات شعبية وتدريبات حرة لشباب البلاد ، وكان يلقى فيها الأحاديث على عامة الناس ، وبأسلوب يوافق عقليتهم ، ويثير مشاعرهم[٢] .

ومنذ ذلك التاريخ والجهود تبذل من أجل محو أمية الأفراد ، واعتبر تعليم القراءة والكتابة غاية فى حد ذاتها ، مما أثار الكثير من الانتقادات ، نذكر منها على سبيل المثال ما قاله عبد العزيز جاويش :

« ... تقولون القراءة والكتابة ، كأن القراءة والكتابة هما وحدهما كل شئ، إنهما ليستا أكثر من وسيلتين ، أما الغاية فمعالجة الحياة والتغلب على صعابها ... » [٣] .

وعلى الرغم من مرور قرن ونصف من الزمان على الجهود المبذولة لمحو الأمية ، إلا أن التركيز مازال مستمرا ، من أجل تعليم القراءة والكتابة ، مما أدى إلى اعتقاد البعض أن محو الأمية تعنى تعلم القراءة والكتابة فقط ، وأن محو الأمية يعنى تعليم الكبار ، وأن كلاً منهما يرادف الآخر .

ومن هنا يحاول الفصل الحالى تحديد مفهوم تعليم الكبار ، ومجالاته الأساسية ، وأهميته فى مجتمعنا المعاصر .

أولاً : مفهوم تعليم الكبار :

التعليم فى المجتمع يمثل الركيزة الأساسية التى ينطلق منها نحو التقدم ، فالمجتمع المتعلم هو الذى تتسع فيه فرص التعليم والنمو أمام الكبار ، والصغار على حد سواء ، هذا يعنى وجود علاقة عضوية بين التعليم والتقدم .

ومن المؤسف أن نسبة الأمية مازالت مرتفعة فى مجتمعنا ، فعلى المستوى العربى بلغت ٥٦٪ من السكان البالغين فى عام ١٩٨٦م ، ومن المحتمل انخفاضها إلى ٤٠٪ فى عام ٢٠٠٠م فى ظل الجهود المبذولة حاليا[٤] . وعلى الرغم من هذا التحسن فإن العدد المطلق للأميين فى تزايد مستمر حيث

بلغ (٦٦) مليون نسمة فى عام ٢٠٠٠م ، بعد أن كان عددهم (٦١) مليون نسمة فى عام ١٩٩١م (٥).

وهذه الظاهرة تنطبق على المجتمع المصرى ، حيث تشير الإحصاءات إلى انخفاض نسبة الأمية عاما بعد عام كما يتضح من الجدول التالى ، إلا أن الأعداد المطلقة مازالت فى زيادة مستمرة ، وتكفى الإشارة هنا إلى أن نسبة الأمين فى مصر حاليا وفق الإحصاءات الرسمية تصل إلى حوالى ٣٥٪ فإذا كانت جملة السكان فى سنة ١٩٩٩م قد بلغت حوالى (٦٥) مليون نسمة فهذا يعنى أن الأعداد المطلقة للأميين فى مصر تصل الآن إلى حوالى (٢٣) مليون أمى وهذا العدد يساوى تقريباعدد سكان مصر فى الستينات من القرن العشرين!

جدول رقم (١٠)

نسبة الأمية فى مصر فى الفترة من ١٩٨٦ - ١٩٩٩م(٦)

العام	نسبة الأمية ذكور	نسبة الأمية إناث	إجمالى نسبة الأمية
١٩٨٦	٣٧,٨	٦١,٨	٤٩,٤
١٩٩٠	٣٥,٥	٥٥,٢	٤٧,١
١٩٩٦	٢٩,٠	٥٠,٢	٣٩,٤
١٩٩٩	٢٤,٠	٤٥,٠	٣٤,٢

ولدراسة هذه الظاهرة قام مكتب اليونسكو فى عمان بإعداد استبيان عام ١٩٨٩ وزع على الدول العربية ، خلص إلى تحديد سبعة عوامل تمثل القيود الأساسية التى تعرقل جهود محو الأمية وهى(٧):

١ - الإرادة السياسية المؤيدة لتعميم التعليم الأساسى محدودة أو غير كافية فى بعض الدول ، فى الوقت الذى تحتاج فيه برامج التعليم إلى موارد بشرية مادية كبيرة .

٢ - الدافع إلى تعلم القراءة والكتابة والحساب ضعيف عموما بين السكان المستهدفين .

٣ - نظرا للتركيز على التعليم النظامى ، أصبح الدعم المقدم للهيئات المسؤولة عن محو الأمية محدوداً .

٤ – تنحصر أنشطة محو الأمية فى النظم التقليدية لتوفير هذا التعليم ، وليست هناك دلائل على إدخال تجديد فى هذا المجال .

٥ – المستوى النوعى لبرامج التعليم ومواده وأساليبه ضعيف عموما .

٦ – افتقار البرامج المساندة لحملات ما بعد محو الأمية إلى الفعالية .

٧ – العاملون فى محو الأمية – من معلمين ومسئولين عن التخطيط والإدارة – ليسوا فى مستوى التحدى . بل أحيانا مهنة لمن لا مهنة له .

وعلى الرغم من كل ما تقدم فإن هناك إشكالية أساسية تتمثل فى تحديد المفاهيم ، فالبعض مازال يرى أن محو الأمية مرادفا لتعليم الكبار أو العكس ، وهناك فريق آخر يرى أن محو الأمية يمثل جزءا من تعليم الكبار على اعتبار أنها أحد مجالاته ، ومن ناحية أخرى كثيرا ما يتم الخلط بين مفهوم تعليم الكبار ومفاهيم أخرى مشابهة مثال ذلك ، مفهوم التربية الأساسى Basic Ed ، وتربية الجماهير Mass Ed ، والتربية الاجتماعية Community Ed والتربية الشعبية ، وتربية المجتمع Social Ed ، والتربية مدى الحياة Lifelong Ed ، والتربية المستمرةContinuing Ed والتربية المستديمة Permanent Ed ، والتربية غير النظامية Non-formal Ed ، والتربية العرضية Informal Ed ، التربية خارج المدرسة Out-of -School ، والتربية المتكررة Recurrent Ed ، والمجتمع المتعلم The Learning Society ، ... الخ (٨) .

واستخدام هذه المصطلحات نادرا ما يكون دقيقا ، وغالبا ما نجد فيها خلطا واضحا ، ولكن الخيط الرفيع الذى يجمع بين هذه المصطلحات هو شعبيتها المتزايدة وتأكيدها على أهمية تربية كل أفراد المجتمع على امتداد حياتهم (٩).

ولتحديد مفهوم تعليم الكبار تحديدا دقيقا ، ينبغى فى البداية أن نحدد ماذا نعنى بالشخص الكبير ؟

١ - من هو الكبير :

توجد ثلاث معايير لتحديد من هو الكبير(١٠) :

١/١ العمر :

يستند البعض إلى العمر البيولوچى لتحديد من هو الكبير بمعنى أحقية الفرد فى الحصول على بطاقة شخصية أو هوية ، أو الادلاء بصوته فى الانتخابات ، أو الانتهاء من مرحلة التعليم الأساسى . وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار ووجاهته إلا أنه لا يعبر عن مدى قدرة الشخص على القيام بمهام الكبار ، كما أنه لايحدد أى الأشخاص يحتاج إلى فرصة تعليم الكبار .

٢/١ . النضج النفسي Psychologyical Maturity :

يعتبر هذا المعيار أكثر دقة من المعيار السابق ، ولكن السؤال الذى يطرح نفسه كيف يمكن الحكم على شخص ما أنه قد نضج نفسيا ؟ وما المرحلة التى يتحول عندها الفرد إلى شخص كبير ؟ كما أن قضية النضج النفسى جدلية بطبيعتها حيث تختلف الآراء حولها .. من هذا المنطلق يصعب الأخذ بهذا المعيار لتحديد من هو الشخص الكبير .

٣/١ الدور الاجتماعي Social Role

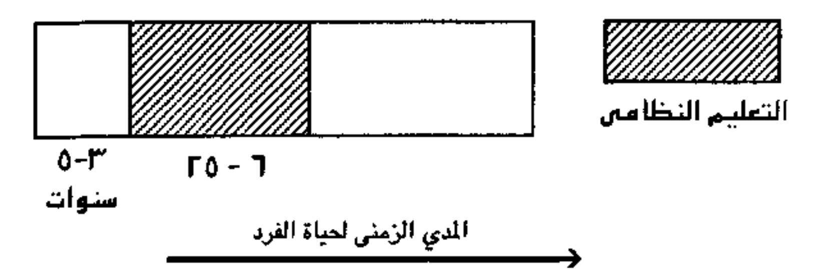
ينطلق هذا المعيار من أن المسئوليات التى يتحملها الفرد فى كل مرحلة من مراحل العمر تكون لها طبيعة خاصة ، فالمسئوليات التى يتحملها الطفل الصغير غالبا ما تكون محددة على العكس من ذلك مسئوليات الكبير فهى متنوعة ومتعددة مثل دوره كزوج ، وولى أمر ، أو ولى أمر غيره ، ودوره كقائم بنشاط انتاجى ...الخ . ولما كانت طبيعة مجتمعنا العربى تتطلب فى كثير من الأحيان القيام بالأدوار الاجتماعية للكبار بصرف النظر عن العمر البيولوچى ، فإنه يمكن تحديد مفهوم الكبير بأنه : «الشخص الذى يدخل مرحلة من الحياة يتحمل فيها مسئوليات متنوعة تجاه نفسه ، وغالبا تجاه الآخرين ، وقد يصاحب ذلك احياناً القيام بدور إنتاجى فى المجتمع» .

٢ - مفهوم تعليم الكبار :

يمكن رؤية التعليم فى المجتمع من خلال نظامين أساسيين النظام الأول التعليم النظامى والذى يتضمن التعليم الأساسى والثانوى ، والتعليم الجامعى

والعالى الذى يشمل مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية ، وهذا النظام بمراحله يمثل ما تستغرقه فترة التعليم النظامى من حياة الإنسان [١١] ، ويمكن توضيح ذلك من الشكل التالى .

شكل رقم (٢) يوضح ما تستغرقه فترة التعليم النظامى من حياة الإنسان



أما النظام الثانى فهو «تعليم الكبار مدى الحياة» والذى يشمل كل المؤسسات التربوية والتى من خلالها يحصل الفرد على فرص تعليمية ، سواء أكانت قبل الالتحاق بالتعليم النظامى أم خلاله أم بعد التخرج فيه ، ومن هنا يصبح التعليم مدى الحياة ذا مغزى ومعنى بالنسبة للتعليم النظامى [١٢] .

فالتعليم مدى الحياة يبدأ قبل التعليم النظامى ويستمر مدى حياة الفرد ، وإن برامج التعليم المستمر يمكن تنظيمها على مستوى المدارس الابتدائية والثانوية ومؤسسات التعليم العالى والجامعى بهدف تصحيح أو إتمام ما يقدمه التعليم النظامى وهذا يعنى أن التعليم المستمر .Continuing Ed يأتى فى مرحلة تالية من التعليم مدى الحياة .Lifelong Ed وفى هذا الإطار يوضح Venables مفهوم التعليم المستمر بأنه «كل الفرص التعليمية التى تقدم أثناء أو بعد التعليم الابتدائى لوقت كامل أو لبعض الوقت ويشمل هذا الدراسات المهنية Vocational وغير المهنية Non-Vocational [١٣].

فى ضوء التحديد السابق لمفهوم الكبير ، يمكن تحديد مفهوم تعليم الكبار بأنه :

«مجموع الأنشطة التربوية التى توجد خارج حدود أنشطة التعليم النظامى والتى تقدم للشباب والكبار ، مستهدفة نواحى القصور التى كانت نتيجة التعليم النظامى إن وجدت ، وإلى أحداث تغيرات مرغوب فيها لهؤلاء الكبار لزيادة معلوماتهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية والمهنية وإلى تقديم أنشطة



متصلة بالتعليم الأساسى أو باستكمال بعض المراحل التعليمية ، وإلى تمكين الأفراد من التعرف على مشكلاتهم الفردية والاجتماعية والسياسية ومحاولة حلها ، ويمكن تقديم هذه الأنشطة فى المدارس أو الجامعات أو المساجد أو الكنائس أو الأماكن العامة والخاصة بحيث يقدم كل نشاط فى المكان الذى يناسبه ، ويتم تقديم هذه الأنشطة فى المساء أو أثناء العمل أو فى أوقات الفراغ من أجل حياة أفضل وأغنى بالنسبة للفرد والمجتمع، (١٤) وذلك فى اطار فلسفة التعليم المستمر للجميع مدى الحياة .

أو هو باختصار : «الفرصة التعليمية المتاحة للكبار من وجهة نظر المجتمع لاكتساب المعلومات والمعارف وتكوين المهارات ، حتى يستطيعوا أن يتكيفوا من أنفسهم والمجتمع الذى يعيشون فيه ، فى إطار فلسفة التعليم المستمر للجميع مدى الحياة (١٥).

ثانياً : مجالات تعليم الكبار .

لقد أظهرت الممارسات المختلفة أن الكبار يمكن أن يكونوا أكثر سرعة فى التعليم من الصغار ، وأن مطالب الحياة المعاصرة تطالب الكبار بالفهم والاستيعاب والمشاركة والتغير والتحديث ، فالأحداث والتفاعلات العالمية المرتبطة بالتطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، كانت تتطلب دائما تطوراً فى مفهوم تعليم الكبار ومجالاته ، ومما يدعم ذلك ويؤكده تطور الاهتمام به فى المؤتمرات الدولية الخمسة لتعليم الكبار ففى الدانيمارك عقد مؤتمر الأول فى السينور عام ١٩٤٩ ، وكان العالم يواجه تداعيات الحرب العالمية الثانية ، ومن هنا كان تركيز المؤتمر على إجادة تربية الناس ، وتنمية ثقافة مشتركة لتقريب الفوارق بين الخاصة والعامة وتنمية روح التسامح والديمقراطية ، والاهتمام الشامل والكامل بالكبار ، ومساعدتهم على فهم أنفسهم ومسئولياتهم(١٦) . أما المؤتمر الثانى فقد عقد فى مونتريال بكندا عام ١٩٦٠ وكان عنوانه «تعليم الكبار فى عالم متغير» وكان اختيار هذا العنوان يتطابق مع ظروف تلك الفترة التى سيطرت عليها حركة التحرر والاستقلال فى كل من أفريقيا وآسيا وتبلورت مبادئ سياسية مثل عدم الانحياز ، وحق الشعوب فى تقرير المصير ، والتعاون من أجل التنمية والقضاء على التخلف (١٧) ، ومن هنا جاء فى التقرير النهائى للمؤتمر : « ... لن يكفى شيئ أقل من وجود إقرار الناس فى كل مكان بقبول تعليم الكبار على أنه أمر طبيعى ، وأن من واجب

الحكومات أن تعتبره أمرا ضرورياً ، وجزءا من النصوص التعليمية فى كل بلد من البلدان»[١٨] .

أما المؤتمر الثالث الذى عقد فى طوكيو/اليابان عام ١٩٧٢م ، فكان عنوانه «تعليم الكبار فى سياق التعليم المستمر مدى الحياة» . وقد خلص المؤتمر إلى عدة توصيات منها أن التخطيط وتنفيذ وتمويل تعليم الكبار يجب أن يتم داخل إطار السياسات الوطنية لتعليم الكبار ، والحق المتساوى للمرأة فى تعليم الكبار ، وإتاحة فرص التعليم للمحرومين ، والاهتمام والتوسع فى التعليم خارج المدرسة للشباب ، وأهمية تعميم الثقافة العمالية ، والتركيز على تأسيس المراكز المتعددة الأنشطة لتعليم الكبار ، وتدعيم دور الجامعات فى تعليم الكبار ، وتدريب وتأهيل المشتغلين فيه ، ... الخ [١٩] . ومن هنا لم يعد تعليم الكبار هو التعليم التكميلى بعد التعليم النظامى ، وإنما أصبح من المجالات الرئيسية فى نظم التعليم .

ثم جاء المؤتمر الرابع لتعليم الكبار الذى عقد فى باريس/فرنسا فى الفترة من ١٩ – ٢٩ مارس ١٩٨٥م ، والذى أكد على ضرورة أن يكون لتعليم الكبار دورا فعال ولصالح المحرومين والمشردين ، والاهتمام بتعليم النساء والفتيات والشباب الحضرى المهمش ، وفقراء الريف ، والعاطلين عن العمل ، والمهاجرين واللاجئين ... الخ [٢٠] .

أما المؤتمر الخامس والأخير فقد عقد فى هامبورج/ألمانيا فى الفترة من ١٤ – ١٨ يوليو ١٩٩٧م وفيه تناول المشاركون العديد من القضايا المعاصرة مثل : تعليم الكبار والديمقراطية ، ضمان الحق الكامل فى تعليم القراءة والكتابة ، والتعليم الأساسى ، تحسين وضع ونوعية تعليم الكبار ، وتعزيز مساعدة المرأة على التعليم من خلال الحياة ، وارتباط تعليم الكبار بالبيئة والصحة والسكان ، تعليم الكبار والتغيير العالمى فى مجال العمل ، تعليم الكبار والثقافة ووسائل الإعلام ، والمعارف التكنولوجية الجديدة ، وتعليم الكبار لمختلف الجماعات ، واقتصاديات تعليم الكبار ، تعزيز التعاون والتضامن الدولى[٢١] .

لقد أدت هذه المؤتمرات وغيرها إلى الانتباه إلى أوجه القصور فى التعليم النظامى وأثره على الفرد ، ومن هنا برز الاهتمام بأتاحة الفرصة لتعليم



الفرد مدى الحياة فى أى وقت وأى مكان ، ومن ثم أخذت مجالات تعليم الكبار فى التعدد والتنوع ، وقد تبدو من النظرة الأولى أنها مستقلة أو متباعدة متنافرة، لكنها فى حقيقة الأمر متداخلة متشابكة مترابطة ، كل مجال منها يؤدى إلى المجال التالى :

وإذا تأملنا المنطقة أو الحى أو الشارع الذى نعيش فيه ، نجد أنماطاً متعددة من الكبار فى أمس الحاجة إلى التعليم ، وفى إطار هذه الأنماط تتحدد مجالات تعليم الكبار وهى :

أ - محو الأمية :

حيث نجد أن هناك العديد من الأفراد لا يعرفون مبادئ القراءة والكتابة، أو ربما قد حصلوا على درجة معينة منها ولم يواصلوا المسيرة . هؤلاء وغيرهم تنظم لهم برامج لمحو الأمية . ومن الجدير بالذكر أن هذا المفهوم قد مر بمراحل متعددة : محو الأمية الهجائية ، محو الأمية فى إطار التربية الأساسية، المستوى الوظيفى للقراءة والكتابة ، محو الأمية الوظيفى . محو الأمية فى إطار التربية المستمرة ، وأخيراً محو الأمية الحضارى والذى يركز على نوعين من الأمية : الأمية الكبرى وهى أمية المجتمع نفسه ، والأمية الصغرى وهى أمية الأفراد الألف بائية . والصلة وثيقة بينهما ، وأن مواجهة مشكلة الأمية يجب أن تبدأ من المجتمع نفسه فى بنائه الاجتماعى وفى تصوراته وعلاقاتها ومهاراته ووسائله حتى يمكن إدخاله إلى عالم المعاصره ، وبالتوازى مع ذلك لابد من محو أمية الأفراد مما يجعلهم مشاركين حقيقيين فى دفع عجلة التنمية فى المجتمع ومحفزين لحراكهم الاجتماعى ذاتيا[٢٢].

ب - مواصلة التعلم :

هناك فئة من الكبار حصلت على قدر معين من التعليم ، ثم انقطعت عنه لأسباب إقتصادية أو إجتماعية أو تربوية ، .. وبعد فترة زالت هذه الأسباب .

فى هذا الإطار يقدم تعليم الكبار من خلال مؤسسات فى التعليم الموازى فرصا تعليمية لنوعيات مختلفة من الأفراد ، وتتميز تلك المؤسسات بعدم وجود القيود والضوابط المتشددة الموجودة فى مؤسسات التعليم النظامى مثل شرط السن وتوقيت الدراسة، مما يتيح للدارس حرية الحركة. وفقا لطاقاته وقدراته.

ويمكن هنا أن نميز بين ثلاثة أنواع من مؤسسات التعليم الموازى :

*** مؤسسات لمواصلة التعليم العام :**

ومنها المدارس الليلية التى تخدم قطاعاً معيناً من الدارسين الراغبين فى مواصلة دراستهم فى المرحلتين الأعدادية، والثانوية وهذه المدارس تشرف عليها وزارة التربية والتعليم وأحيانا تخضع لأشراف القوات المسلحة .

*** مؤسسات لمواصلة التعليم العالى والجامعى :**

حيث يقتصر قبول الدارسين على كليات نظرية معينة مثل الآداب والحقوق والتجارة وهذا النظام لا يتطلب من الدارسين التفرغ الكامل للدارسة بل يقتصر حضورهم غالبا على نهاية العام أو نهاية الفصل الدراسى . ويقبل الكبار على هذا النوع من التعليم إما للحصول على مؤهل جامعى لأول مرة مما يترتب عليه تحسين فى الوضع الاقتصادى الاجتماعى . أو قد نجد بعض الدارسين الحاصلين فعلا على مؤهلات جامعية يلتحقون بهذا النظام بهدف ممارسة نوع آخر من الدراسة والحصول على مؤهل جديد .

*** مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح :**

يلتحق بها الكبار للحصول على مؤهل معين ففى جامعة القاهرة على سبيل المثال مركز التعليم المفتوح ، وقد بدأ بمجالين الأول فى التعليم التجارى ، والثانى فى التعليم الزراعى واستصلاح الأراضى . والآن بدأت جامعة القاهرة فى تقديم برامج فى الترجمة والدراسات القانونية والإعلام .

جـ - الدراسات الحرة :

فى هذا المجال نجد أن فئة من الكبار قد حصلت على قدر مناسب من التعليم ومع ذلك ترغب فى زيادة معلوماتهم حول موضوع معين من الموضوعات ، أو تكوين مهارة خاصة يستكملون بها ثقافتهم أو مطامحهم . ومن هنا ظهرت فى المجتمع العديد من المؤسسات التى تسعى إلى تحقيق هذه الأغراض منها :

*** مراكز وأقسام الخدمة العامة التابعة للجامعات :**

تتميز برامجها بالتنوع والمرونة وتتناول موضوعات ومجالات تتفق واحتياجات المشتغلين بمختلف مرافق الحياة العامة وربما الهوايات الفردية[٢٢] .

وتقوم فلسفة الخدمة العامة على اعتبار أن: (٢٤)

- التعليم لا ينتهى بالتخرج فى التعليم النظامى إلى الحياة العملية ، فالتعليم عملية مستمرة وهذا الاستمرار يجب أن يتناول شتى نواحى الحياة .
- إن الكبار بحكم طبيعتهم يرغبون فى التعليم ويستطيعون تحقيق ذلك ولكن القدرة على الدراسة والتحصيل تفتر وتضعف إذا أهمل استخدامها . ومن ثم تبدو أهمية إتاحة الفرصة لاستمرار عملية التعليم .
- تكمن فى الإنسان طاقات متعددة ، ولكن الافتقار إلى المعرفة كثيرا ما يجعل من المتعذر توجيه تلك الطاقات .

*** مراكز وبرامج الثقافة العمالية :**

والتى تسعى إلى النهوض بمسئوليات التربية الثقافية والقومية للعمال .

*** مراكز تعليم اللغات :**

تنظم عددا من الفصول تقدم من خلالها برامج لتعليم اللغات الأجنبية المختلفة وتسير هذه المراكز غالبا على نظام الدورات ، تستغرق كل دورة عادة ما بين شهر وثلاثة أشهر . وفى بداية كل دورة يعقد امتحان لتحديد مستوى الدارسين لتسكينهم . كما تنتهى الدورة باختبار تحصيلى لتحديد المستوى الجديد .

د - التأهيل والتدريب :

فى هذا المجال نجد هناك فئة من الكبار فى حاجة إلى تأهيل . لأنهم لم يعدوا أساسا للعمل الذى التحقوا فيه . كما نجد فئة أخرى من الكبار فى حاجة إلى تدريب وذلك لرفع مستواهم فى مجال تخصصهم حتى يتكيفوا مع نوعية العمل الجديد .

وفى هذا الإطار نجد هناك العديد من المؤسسات التأهيلية والتدريبية المنتشره فى مجتمعاتنا العربية ويطلق عليها عادة مراكز التدريب السريع ، والتدريب لرفع مستوى المهارة ، ومراكز الاعداد السابقة للتدريب المهنى ومراكز التكوين المهنى ، وأقسام التدريب بالوزارات المختلفة وتدريب العاملين

بالخدمات العسكرية ، وغير ذلك .

هـ - إعداد القيادات :

وأخيراً توجد فئة من الكبار ستتولى مناصب قيادية فى المجتمع ، ونظرا لحساسية تلك المناصب وخطورتها ، بات من الضرورى توفير برامج تدريبية أو تأهيلية خاصة لأفراد تلك الفئة ، حتى يمكن أن يقوموا بمسئولياتهم الجديدة .

وفى هذا المجال تعمل العديد من المؤسسات نذكر منها على سبيل المثال مراكز البحوث والاستشارات ، ومراكز إعداد القيادات الثقافية ، والعمالية ، ومراكز إعداد القيادات الإدارية والفنية التابعة للوزارات المختلفة .

وفى ضوء ماسبق يتضح أن تعليم الكبار يشمل على الأقل خمسة مجالات أساسية هى محو الأمية ، مواصلة التعلم ، الدراسات الحرة ، التأهيل والتدريب ، إعداد القيادات . ويتسع لعديد من المجالات المتطورة والتى تتيح للكبار الفرصة الأولى والثانية والثالثة للتعلم وفقا لاحتياجاتهم سواء أكانت الخبرة التى يسعون إليها من خبرات التعليم النظامى أو من غيره مما استجد فى المجتمع معرفيا أو مهاريا أو قيميا .

ثالثاً : أهمية تعليم الكبار في مواجهة مشكلات المناطق الأكثر احتياجاً :

شهدت الآونة الأخيرة اهتماما متزايد بقضية المناطق الأكثر احتياجاً ، وتجلى هذا الاهتمام على المستوى الدولى بعقد أربع مؤتمرات ، أولها مؤتمر «فانكوفر» بكندا عام ١٩٧٦م ، وثانيها مؤتمر «جنيف» سويسراً فى ابريل ١٩٩٤وثالثها مؤتمر «دبى» دوله الإمارات العربية المتحدة فى ديسمبر ١٩٩٥م وقد شاركت فيه (٩٥) دوله منها مصر ، ناقشت قضايا ومشكلات المدينة من سكن وعمل وبيئة، وتنميه مستديمة ، وهجرة داخلية ، وعشوائيات فى دول نامية مثل مصر وكولومبيا والبرازيل وتايلاند والفلبين والهند وايران وتنزانيا وأخرى متقدمة مثل أمريكا وانجلترا وفرنسا . وأخيراً عقد إجتماع تحضيرى كبير لمؤتمر الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية فى «نيويورك» فى فبراير ١٩٩٦م بمشاركة (١٥٠) دولة منها مصر بهدف تحديد جدول أعمال مؤتمر «قمة المدن» فى «استانبول» فى يونيو ١٩٩٦م والهادف إلى «وضع برامج لحل مشكلة المأوى لأكثر من (٥٠٠) مليون نسمة فى العالم بدون مأوى ، وتخفيض



حدة الفقر ، ومواجهة العشوائيات ، وتنمية المستوطنات البشرية الدائمة ذات المساكن الملائمة ، وفرص العمالة المنتجة والبيئة السليمة...» [٢٥] .

وعلى المستوى المحلى زاد الاهتمام فى مصر بالمناطق العشوائية مع بداية التسعينات من القرن العشرين ، حيث تناولتها الجامعات من خلال رسائل الماجستير والدكتوراة ، وفى الندوات والمؤتمرات ، ولم يقتصر الأمر على ذلك بل اتسعت الدائرة لتشمل الدوائر الحكومية ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة وعلى سبيل المثال تنشر جريدة الاهرام[٢٦] تحقيقا بعنوان «عشوائيات الأحياء الراقية مليون نسمة يعيشون فى عشش وعشوائيات خلف الأبراج» ، وفى اليوم التالى تتابع الجريدة [٢٧] الموضوع تحت عنوان «مجهود السيدة سوازن مبارك . انتشال زينهم من العشوائيات» . أما جريدة أخبار اليوم[٢٨] فتنشر تحقيقا بعنوان «أرحموا القاهرة الكبرى» وفيه يقول محافظ القاهرة «الكبارى والأنفاق والجراجات لا تكفى ... ومطلوب قرار سياسى لإغلاق القاهر الكبرى ومنع المبانى الضخمة» ، كما يشير د. زكى حواس رئيس جمعية التخطيط العمرانى وأستاذ التخطيط العمرانى بهندسة عين شمس إلى ، تفريغ العاصمة ضرورى ... ومطلوب توفير عوامل جذب بالمدن الجديدة ، ويشير د. طارق عبد اللطيف أستاذ التخطيط العمرانى فى هندسة عين شمس إلى أن القاهرة أعلى معدل للكثافة السكانية على مستوى العالم» ويقول إن معدل الكثافة وصل إلى (١١٠٠) نسمة فى الفدان بعد أن وصل عدد سكان القاهرة إلى ١٦ مليون نسمة منهم (٨) ملايين يسكنون العشوائيات ، بينما لا تزيد الكثافة فى المدن الجديدة عن ١٠٠ نسمة فى الفدان . كما تشير جريدة الأهرام فى وجهة نظر إلى أن «القاهرة تواجه خمسة تحديات قاتلة [٢٩] ، وهى :

١- هجرة الريفين إلى المدينة بأعداد متزايدة عاما بعد عام .

٢- وقف الزيادة فى أعداد السيارات لمدة خمس سنوات .

٣ - نقل بعض الوزارات والهيئات والشركات خارج القاهرة .

٤- النقل التدريجى للمقابر التى تحتل أكثر من الفى فدان وما يصاحبها من سكان خارج القاهرة خلال عشر سنوات .

٥- وقف بناء الأسوار العالية حول نهر النيل والتى أدت إلى حجب الرؤية وارتفاع درجة الحرارة فى القاهرة .

وأمام هذا الفيض من التحقيقات والدراسات والبحوث تتبلور وجهتا نظر أساسيتان حول هذه المناطق : تركز الأولى : على مسئولية الدولة والمجتمع حيث تركت الأفراد دون دعم أو رعاية أو توجيه ، ومن هنا حاول الناس التكيف في حدود إمكاناتهم المتواضعة ، وعلى ذلك فإن سكان هذه المناطق يستحقون الرعاية والعطف والإحسان من خلال الأعمال الخيرية التى تقوم بها المؤسسات غير الحكومية . أما الثانية : فترى أن سكان المناطق العشوائية يتصفون بسلوكيات شديدة التخلف وأن ثقافتهم تتسم بالنشاز عن ثقافة المدينة المتحضرة ، وهم فى النهاية مسئولون عما وصلوا إليه ، ومن ثم يجب التخلص منهم لأنهم يمثلون عاراً إجتماعياً .

والحقيقة أن وجهتى النظر السابقتين تقعان على طرفى المنحنى ، ومن ثم يصعب تبنى إحداهما ، بمعنى أنه يمكن النظر إلى هذه المناطق فى سياقها الاجتماعى ، وأنها محصلة لسياسات تنموية غير متوازنة اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا ، ومن هنا فإن إصلاح هذه الاختلالات فى إطار سياسات تنموية أكثر توازنا يمكن أن يؤدى إلى تطوير هذه المناطق لتصبح قوة إيجابية من وجهة نظر تنموية ، ومن هنا تبرز أهمية وجود مداخل تنموية متنوعة ومتعددة ومتكاملة لتطوير وتنمية وتحديث هذه المناطق ، ولعل من أهم هذه المداخل من مدخل تعليم الكبار والذى تتضح أهميته فيما يلى :

أولاً : تعليم الكبار وسيلة للمشاركة في التنمية الاجتماعية :

تسعى التنمية الاجتماعية إلى الاهتمام بالعنصر البشرى بمكوناته المتعددة : القيمية ، والنفسية ، والحضارية ، ويتجسد هذا الاهتمام فى إعداد الفرد من حيث تعليمية ، وتدريبية ، وإكسابه الخبرات المختلفة ، فضلا على تحديد المستهدف من القيم المجتمعية الجديدة من أجل تلقينها للفرد المراد اعداده ، حتى يكون عنصرا مشجعا لبرامج التنمية ، لامعارضا ومثبطا لها[٣٠].

ومن هنا فإن تعليم الكبار يمكنه المساهمة والمشاركة فى تحقيق عملية التنمية من خلال تنظيم جهود الأفراد والجماعات الأكثر احتياجا ومساعدتهم على المشاركة فى البرامج والمؤسسات التى توجه برامجها اليهم ، ومن ثم ينصهر هؤلاء فى المشروع التنموى بما يضمن استدامة التنمية والاستقرار السياسى . ويمكن التعرف على أربعة مستويات من المشاركة تؤثر على تحقيق التنمية الاجتماعية وهى[٣١] :

أ - **المشاركة السلبية** : حيث ينظم المشروع ، وتستفيد منه فئة معينة ، وفى هذه الحالة ينتهى المشروع بانسحاب الهيئة المنظمة، ومن ثم لا تتحقق التنمية المستمرة .

ب - **المشاركة بالفعل الإيجابى** : يشارك أعضاء المجتمع المستهدف من خلال بعض الأنشطة مثل التبرع بالموارد أو العمل التطوعى ، وهذا الشكل هو أكثر أشكال المشاركة شيوعاً ، وتتبناه معظم المؤسسات الحكومية وغير الحكومية .

جـ - **المشاركة من خلال التشاور** : حيث يتم التشاور مع المجتمع المستهدف أو مع ممثلين حول المشاكل والاحتياجات التى تواجه تحديد ونوعية المشروع . غير أن هذا المستوى من المشاركة قد ينتج عنه أحياناً قائمة من الأحلام والآمال قد لا يمكن تحقيقها .

د - **المشاركة من خلال تمكين الفئات المستهدفة فى المشروع** : وتعد أعلى مستوى من مستويات المشاركة ، وهى تحدث عندما تقوم الفئة المستهدفة بالتخطيط لحل المشكلات وتحمل المسئوليات وتوزيع الموارد ، واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات التى تظهر . وهذا الأسلوب الديمقراطى يضمن التزام المجتمع المحلى بالمشروع ، ويقود فى النهاية إلى إستدامه عملية التنمية .

ثانياً : تعليم الكبار لتضمين المرأة فى عملية التنمية :

أن نضال المرأة فى سبيل حريتها جرى ولا يزال يجرى على طول جبهة كبرى تمتد من إلغاء الحجاب والحريم وحذاء الحديد فى الشرق والصين إلى رفع سن الزواج والمساواة بين الرجل فى حقوق الاختيار ، وملكية البيت وملكية الثروة ، والميراث ، وحضانة الأطفال ، إلى حق التعليم فى جميع مراحله والاختلاط ، إلى حق الانتخاب إلى حق العمل على قدم المساواة .

لقد تطور مفهوم تنمية المرأة ليتخذ شكلا نظريا ومنهجيا جديدا تحت شعار «النوع الاجتماعى والتنمية» مؤكدا على أن التنمية الفعالة التى تؤدى إلى زيادة الإنتاج هى تلك التى تضمن مشاركة المرأة والرجل على حد سواء ، كما تضمن عدالة حصولها على ثمارها. ويؤكد على هذا المعنى تقرير التنمية

البشرية فى رسالته البسيطة ذات المغزى المهم بأن التنمية البشرية إذا لم يتم تجنيسها تصبح معرضة للخطر» .

ومن هنا أصبحت المرأة كيانا مشاركا فى المؤسسات والبرامج والأنشطة التنموية وذلك فى إطار من تحليل للعلاقات الاجتماعية القائمة بين الجنسين ، حيث تؤدى طبيعة العلاقة بين المرأة والرجل والأدوار الاجتماعية التى يقوم بها كل منهما إلى نجاح الجهود فى دفع التنمية والتخفيف من حدة الفقر .

وفى هذا الإطار يمكن التميز بين أربعة رؤى أساسية لتضمين المرأة فى عملية التنمية وهى[٣٢]:

١ - **مدخل الرفاهية** : يؤكد هذا المدخل على أن دور المرأة فى المناطق الأكثر احتياجاً يتمثل فى إنتاج الأطفال ورعايتهم . ومن ثم تقدم لهن برامج فى مجال الصحة الإنجابية ، أو برامج تعليمية وتأهيلية وتدريبية - برامج نسوية مثل الخياطة والتفصيل وأشغال الأبرة ، وغيرها - بهدف رفع المستوى الاقتصادى الاجتماعى المتدنى لهن .

وعلى الرغم من أهمية هذه المشروعات لتحسين الأحوال المعيشية للمرأة ، إلا أنها تميل إلى الحفاظ على الأدوار التقليدية لها مثل رعاية الأطفال والقيام بالأعمال المنزلية ، كما يقتصر دور المرأة على تلقى المنافع من المشروع .

٢ - **مدخل الاعتماد على الذات** : المرأة فى المناطق الأكثر احتياجاً لا تتاح لها فرصة الحصول على دخل ، أو زيادة دخلها نتيجة للظروف غير المواتية التى تعيش فيها . ومن هنا يؤكد هذا المدخل على تصميم مشروعات تؤدى إلى إيجاد أو زيادة دخل المرأة .

وترجع أهمية هذا المدخل إلى أن المرأة ليست مجرد متلق سلبى ، بل مشاركة فى حل مشكلة فقرها . وإن كانت هذه المشروعات تعمل على فصل المرأة عن المجتمع ، ومن ثم لا يحدث تضمين لها فى خطط التنمية .

٣ - **مدخل الكفاءة** : إن برامج التنمية فى الستينات والسبعينات من القرن العشرين أغفلت إلى حد بعيد أوضاع المرأة وحاجاتها

الخاصة ، ومن هنا ظهر هذا المدخل حيث يقدم من خلاله برامج ومشروعات تهدف إلى رفع كفاءة المرأة فى الإنتاج من خلال التدريب على العمل الذى تقوم به ، ومن ثم يتم تطوير أدائها للمهام العقلية التى تمارسها .

وعلى الرغم من أهمية هذا المدخل إلا أنه لا يدرج المرأة فى أنشطة أخرى مولدة للدخل .

٤ - **مدخل المساواة** : يتناول هذا المدخل قضية تتبعية المرأة ، وعدم وجود فرص متكافئة بين الرجال والنساء . ومن هنا يؤكد هذا المدخل على أهمية مشاركة المرأة بالتساوى مع الرجل فى عملية صنع القرار وفى تنفيذ البرامج والمشروعات .

وهذا يعنى أننا ننتقل من مفهوم المرأة فى التنمية العامة ، إلى مفهوم تضمين المرأة فى كل المشروعات والبرامج بهدف تحقيق المساواة فى الحصول على الموارد والمكاسب ومراقبتها .

إن المداخل الأربعة السابقة على الرغم من تنوعها وتعددها ، إلا أنها تمثل ركيزة أساسية لتعليم الكبار فى المناطق الأكثر احتياجا ، والتى تتباين درجاتها ومستوياتها وهذا يعنى أن المسئولين عن تعليم الكبار فى المجتمع ينبغى أن يكونوا على وعى وبصيرة بهذه المداخل بما لها وما عليها ، والاختيار من بينها بما يناسب ويلائم كل منطقة من المناطق .

ثالثاً : تعليم الكبار وعودة الوفاق بين الإنسان والبيئة :

يعرف علم البيئة الحديث Ecology البيئة بأنها «الوسط أو المجال المكانى الذى يعيش فيه الإنسان بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها» . وقد أوجز إعلان مؤتمر البيئة والبشر الذى عقد فى استوكهولم عام ١٩٧٢م مفهوم البيئة بأنها «كل شيئ يحيط بالإنسان» . كما عرف البيئة البشرية بأنها «رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة فى وقت ما وفى مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلباته» [٣٢].

والبيئة قد تعرضت فى الآونة الأخيرة للتلوث الناتج عن سيطرة الإنسان عليها فسخرها لتلبية مطالب الرفاهية التى لا تنتهى وكانت المحصلة تضخماً هائلاً فى الإنتاج ، واستهلاك جاء على حساب موارد البيئة ، وارتد إليها فى

صورة مخلفات عجزت عن استيعابها ، فانتشر تلوث الهواء الناتج من احتراق الوقود ، والمخلفات الصناعية ، والنفايات ، كما تلوث الماء من : المخلفات الصناعية ، ومياه المجارى ، والنفط ، والمبيدات الحشرية التى تلوث ، مياه الترع التى تغسل فيها معدات الرش والآته ، والمفاعلات النووية التى تسبب التلوث الحرارى لمياه المسطحات المائية ، كما تتلوث مياه الأمطار ، والمياه الجوفية . ولم يقتصرا لأمر على ذلك بل امتد إلى تلوث الأرض والتربة الناتج من النفايات الصلبة والفضلات المنزلية ، المبيدات الحشرية ، الأسمدة الكيميائية ، والمعادن الثقيلة ، هذا بالإضافة إلى التلوث الصوتى ، والنفطى ، والتلوث الغذائى وغير ذلك من أنواع التلوث .

لقد أدرك الإنسان فى الثلث الأخير من القرن العشرين ما أحدثه من أخطار وتدمير بالبيئة الطبيعية التى يعيش فيها نتيجة سوء استخدام الموارد والثروات الطبيعية ، واستهتاره بما ينزله من تدمير بالبيئة المحيطة به .

ومن هنا شهدت قضية البيئة اهتماما واسع النطاق فى معظم دول العالم، بل أصبحت إلى جانب قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان من البنود الثابتة فى أجندة التجمعات والمؤتمرات والاتفاقيات الدولية على اختلافها ، وبدأت مرحلة جديدة يحاول الإنسان فيها أن يتبادل المنفعة مع البيئة فيأخذ منها ويرعاها ويحافظ عليها .

وعودة الوفاق بين الإنسان والبيئة قد أدى إلى اتساع مفهومها والحفاظ عليها وحمايتها ، فلم تعد مجرد العمل على إزالة ملايين الأطنان من القمامة والمخلفات المتراكمة ، ولم تعد مقصورة على تنقية هواء المدن ونشر الخضرة ، والحفاظ على التوازن البيئى والطبيعى ، بل اتسع ليرتبط بمفهوم التنمية بمعناها الواسع ، وحق الإنسان فى الحياة فى سكن نظيف ، والحصول على مياه شرب نقية وطاقة نظيفة ، ومحاربة الفقر باعتباره أكبر مصدر للتلوث والتخلف والتبعية .

إن قضية البيئة وفق الطرح السابق ما هى الا قضية الإنسان وأسلوب تعامله مع المحيط الذى يعيش فيه ، ومن هنا يمكن لتعليم الكبار الوفاء بمتطلبات البرامج البيئة – نوعية البيئة ، والموارد البيئة – والتى تتضمن ثلاث حزم من العمل تحتاج كل منها إلى قوى عاملة مؤهلة ومدربة [٢٤]:



أولها : أعمال الأرصاد البيئة ومسوح الموارد الطبيعية .

وثانيها : أعمال الإصلاح البيئى ومشروعات تنمية الموارد .

وثالثها : تأهيل وتدريب القوى البشرية ، وتثقيف الجمهور بما يحقق الاسهام الجماهيرى فى خدمة البيئة .

وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم النظامى وبخاصة الجامعات أن تقوم بدورها لتأهيل المتخصصين وتدريبهم فى المجالات المختلفة ومنها :

١ – متخصصو الأرصاد البيئة الذين يعملون فى الشبكة الوطنية للأرصاد البيئة وفى بنوك المعلومات البيئة .

٢ – متخصصو المسوح البيئة القادرون على مسح الموارد الطبيعية المتجددة – مثل الأرض ، المياه ، الثروة البحرية – والموارد الطبيعية غير المتجددة – مثل البترول ، الفحم ، خامات المعادن .

٣ – القائمون على دراسة مشروعات التنمية وإعداد دراسات الجدوى البيئية .

٤ – العاملون فى التخطيط البيئى ، وإدارة مشروعات حماية البيئة .

٥ – متخصصو صون موارد المياه والتربة والحماية النباتية والحيوانية ، وتصميم مشروعات الصيانة .

٦ – العاملون فى التربية والإعلام البيئى ، وبرامج التوعية الجماهيرية .

٧ – متخصصو البحوث والدراسات البيئة وبخاصة فى مجالات النظم ، التشريعات ، واقتصاديات البيئة .

٤ – تعليم الكبار وتعميق المشاركة السياسية :

تتسم المشاركة السياسية فى معظم الدول النامية بالشكلية ، فكثيرا ما ننادى بمبادئ سياسية نادرا ما نطبقها مثل الديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، ونزاهة الانتخابات ، ووجود صف ثان من القيادات السياسية ، وأحيانا يعدل الدستور لتحقيق غاية أو غايات معينة ، وكثيرا ما يصدر مجلس الشعب قوانين تدور حولها مناقشات مطولة يوافق عليها فى نهاية المطاف ، وبعد فترة وجيزة يحكم القضاء بعدم دستوريتها على الرغم من أن مجلس الشعب يجلس على

قمته أحد أساتذة القانون ؟!

أن هذه الاحوال وغيرها قد أدت إلى إحجام الناس عن المشاركة السياسية ، وبات الخطاب غير المرئى فليهمش الناس الدولة بعد أن قامت بتهميشهم .

لقد أجريت فى هذا الإطار العديد من البحوث والدراسات (٣٥) ، إذ أشارت إحداهما إلى أن ٨٠٪ من المصريين بشكل عام لا يهتمون بالسياسة نتيجة ضعف الروابط بين الأحزاب والجماهير ، وضعف الأيمان بمصداقية الأحزاب السياسية وأشارت دراسة أخرى إلى أن ٤٦٪ من حجم العينة لا يصوتون فى الانتخابات القومية ، ٥٤٪ يصوتون فى بعض الأحيان ، وأن حوالى ٤٠٪ من حجم العينة لم يطالعوا الجرائد الجزبية . كما أوضحت الدراسة أن مشاركة المناطق الأكثر احتياجا كانت ضعيفة نسبيا مقارنة بالمناطق الأخرى ففى الانتخابات البرلمانية لعام ١٩٨٤م بلغت نسبة المشاركين فى التصويت ٢١,٤٪ فى البساتين ، ٢٣,٦ فى الجمالية ، ومنشية ناصر ٢٦,٧٪ ، والدرب الأحمر ٣١,٦ ، وباب الشعرية ٣٤,٢٪ .

ومع ذلك تقوم الطبقة الأكثر ثراء وقوة بتطويع سكان المناطق الأكثر احتياجاً ، الذين يرون فى الانتخابات «وسيلة لتلقيط الرزق» ، حيث يقولون «قبل الانتخابات واحد بيجى ويقول لنا هيصوا وصقفوا لفلان وفلان وانتو تتعشو أو تأخذوا فلوس» وهذا الأمر يرتبط إلى حد بعيد بالفقر وليس للدفاع عن رأى وفكر ، وهنا يقال : «أنا ما يهمنيش فلان أو فلان ينجح فى الانتخابات ... أنا يهمنى مين اللى هيدفع فى الآخر أكثر من غيره» . ولا تتوقف عملية التطويع عند هذه الدرجة بل تمتد إلى الوعود الانتخابية لتحسين مستوى معيشتهم ومدهم بالخدمات أو بشراء أصوات الناخبين ودفع الأموال لهم مباشرة .

إن المحصلة النهائية لكل هذه الممارسات هى غياب قيم الانتماء لسكان المناطق الأكثر احتياجا ولكافة رموز الدولة ينتج عنه أمرين كلاهما مر :

الأول : عنف وإرهاب مباشر ضد الدولة ورموزها .

الثانى : تجمع هؤلاء السكان وحصولهم على المزيد من الخدمات التى يحتاجون إليها ، ومن ثم تتحول الدولة إلى حامل اختام وتصديق على وثيقة الحقوق التى صاغها سكان هذه المناطق .

وأمام هذه القضايا وغيرها تلوح فى الأفق أهمية تعليم الكبار بأعتباره أحد المداخل الأساسية التى يمكن الاستفادة منها لتحقيق وتعميق المشاركة السياسية فى المجتمع . فالتنشئة السياسية لقيادات الحزب يمكن تحقيقها من خلال برامج التدريب السياسى ، وتعليم التاريخ القومى ، أما برامج التوعية السياسية فيمكن أن تسهم فى البعد عن المراهقة السياسية ، وتوعية أعضاء الحزب بالمشكلات العالمية ، وتكوين أفكار جديدة لدى المواطنين لربط الجماهير العريضة بالقيادات ، هذا بالإضافة إلى أن التوعية السياسية لقيادات الأحزاب يمكن أن تساعد فى تحقيق التماسك الاجتماعى الثقافى بين رجل الشارع العادى وقيادات الحزب ، وأخيرا دعم الممارسات الديمقراطية من خلال تنظيم برامج تثقيفية توضح للفرد حقوقه وواجباته ، وأيضاً ممارسة الأفراد لأدوراهم فى بناء المؤسسات وتدعيمها وتصحيح مسارات العمل فيها [٢٦].

٥- تعليم الكبار وتنمية الوعي بالتحولات المجتمعية المعاصرة:

فى العقد الأخير من القرن العشرين لاحت فى الأفق تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية عميقة . وهذه التحولات لم تظهر بين ليلة وضحاها بل كانت لها ملامح ومؤشرات تبلورت فى الأحداث الكبرى التى وقعت خلال القرن الماضى . فعلى المستوى العسكرى بدأت فى أوربا حربان عالميتان أصاب تأثيرهما السيئ كل انحاء العالم تقريباً ، وعلى الصعيد السياسى ظهر الاتحاد السوفيتى والصين الشعبية حيث جذبا كل الدول الشيوعية والاشتراكية والتى تقف على النقيض من الدول الرأسمالية التى حملت لواءها الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية . ومع انهيار الاتحاد السوفيتى مع بداية التسعينات ، انفردت أمريكا بزعامة العام ، وبدأ الحديث عن ضرورة وجود نظام عالمى جديد ، ولاحت فى الأفق ظاهرة العولمة والتى تتسم بسمتين بارزتين ومتناقضتين هما النظام والفوضى[٢٧] فالدقة المتناهية يوظفها رأس المال الجديد لتحقيق أهدافه فى لمحة بصر ، وتقنيات عالية الكفاءة تستفيد منها القيادة العسكرية لحلف الأطلنطى لضرب مواقع بدقة متناهية ومن مسافات بعيدة ، وعلم الرغم من كل هذا وغيره نجد فوضى الحياة اليومية فى أحياء داخل المدن الأمريكية العملاقة ، أو فى ضواحى باريس ولندن .

وعلى المستوى الثقافى ظهرت خلال القرن العشرين ثورات متلاحقة

فى مجالات الاتصال والإعلام بدءا من اختراع التليفون والراديو والترانزيستور ثم التليفزيون والكمبيوتر والتليفون المحمول ، وأخيراً شبكة الانترنت التى باتت بمثابة مائدة ثقافية وتجارية مفتوحة لكل إنسان فى العالم ، وقد كان لكل واحد من هذه الثورات أثرها الواضح على تدفق المعلومات ، وبالتالى على ثقافة الأفراد والمجتمعات ومن اللافت للنظر أن الجدر المادية والمعنوية التى كانت تفصل بين الشعوب والتى ظهرت فى النصف الأول من القرن العشرين قد تهاوت أو فى طريقها إلى السقوط فى النصف الثانى منه ، ومن أمثلة ذلك زيارة الرئيس السادات إلى القدس ١٩٧٧م ، سقوط حائط برلين عام ١٩٨٩م ، مما ترتب عليه توحيد ألمانيا – بعد أن كانت شرقية عاصمتها برلين ، وغربية عاصمتها بون – والاتجاه الحالى نحو توحيد الكوريتين بعد أن قسمتهما الحرب التى انتهت عام ١٩٥٣ ، إلى دولة شيوعية فى الشمال ، وأخرى فى الجنوب تتبع الغرب .

ومع بداية الالفية الثالثة أصبح العالم يواجه قضايا ملحة مثل ثورة الاتصالات والإعلام ، والسماوات المفتوحة ، وندرة المياه العذبة فى العالم ، ودور الدين فى المجتمع ، واحتمال وجود حضارات أخرى خارج كوكب الأرض ، والعنف والإرهاب والتطرف فى المراكز الحضرية والمدن الكبرى ، وضرورة وجود حدود فى مجال الاستنساخ وبحوث الهندسة الوراثية ، ومدى قدرة الدول النامية وبخاصة مجموعة الخمس عشرة على الاقتراب من الأغنياء فى مجموعة السبع ، ... الخ .

وبناء على ما تقدم يمكن الحديث عن أهمية تعليم الكبار مع إشراقة الألفية الثالثة لأن الإنسان العصرى فى حاجة ماسة إلى معلومات ومعارف ومهارات تساعده على التعليم فى أى وقت وأى مكان ، وفى أى مرحلة من مراحل العمر ، بهدف التخلص من عقلية «الفكر الواحد» ، أو الفكر الواحد المضاد» ، وللاستفادة من الجوانب الإيجابية لملامح العصر مثل : كونية مبادئ حقوق الإنسان ، الإعتراف بالآخر ، واحترام الخصوصيات الثقافية ، والتصدى للنظم الاستبدادية ، وأيضاً للانفتاح على الثقافة المحلية والعالمية لأن معرفتها أصبحت ضرورية لكل إنسان فى أى مكان ، ومن ذلك على سبيل المثال – دور ووظيفة المنظمات الدولية كهيئة الأمم المتحدة ، ومجلس الأمن ، واليونسكو ، وطبيعة وشكل التكتلات الدولية مثل الاتحاد الأوروبى ، والفرانكفونية ،



والآسيان ، والنفتا ، وجامعة الدول العربية ، وما يرتبط بها من منظمات ، ومنظمات الدول الافريقية ، ومؤتمر الدول الاسلامية ، ومجموعة السبع والخمس عشرة ، والسبع والسبعون وعلاقة دول الشمال بدول الجنوب ، بالإضافة إلى الإلمام بنوعية إنتاج الدول من المواد الخام والمركبات الصناعية ، والمشكلات التى تعانى منها معظم دول العالم مثل التلوث والبطالة والتضخم والإرهاب .... الخ .

إن الانفتاح على الثقافة العالمية وفق المنظور السابق لا يمثل بركة ساكنه، بل هو بحر متحرك بالموجات المتتالية ، ولابد من متابعتها بوعى حتى يمكن الافادة منها دون خوف أو ذوبان كامل فى سراديبها .

مراجع وهوامش الفصل السابع

١ – ابو الفتوح رضوان : «على مبارك تلميذا ومربيا» ، الرائد ، السنة الثالثة ، العدد التاسع ، القاهرة ، ١٩٥٨ . ص ص (٣ ، ٤) .

وأنظرا يضاً :

– سعيد زايد : على مبارك وأعماله ، الالف كتاب (١٩٩) ،مكتبه الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٥٧م.ص ص(٣٤،٣٣) .

٢ – محمد سعيد عبد المجيد : نابغة الشرق السيد جمال الدين الأفغانى ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٧م . ص (٣٨) .

٣ – أنور الجندى : عبد العزيز جاويش ، اعلام العرب (٤٤) ، مكتبه مصر ، القاهرة ، ١٩٦٥م . ص (١٨٧) .

٤ – محى الدين شعبان توق : «دور كليات التربية فى الوطن العربى فى تنفيذ الخطط الوطنية لمحو الأمية» ، تعليم الجماهير ، العدد (٣٨) السنة الثامنة عشر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩١م . ص (١١٧) .

٥ – اليونسكو : التعليم من أجل التنمية : مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط فى الدول العربية ، القاهرة ، ١٩٩٤م . ص (١٣) .

٦ – وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم المشروع القومى لتطوير التعليم ، قطاع الكتب القاهرة ، ١٩٩٩م . ص (٩١) .

٧ – اليونسكو : مرجع سابق . ص ص (١٤ ، ١٥) .

8 - Nikhil Ran Jan Roy : Adult Education India and Abroad, S. chand & Co, Delhi, 1967 . P. (19) .

9 - Tim Simkins : Formal Education and Development, Department of Adult and Higher Education University of Marchester, london, 1976. p (6) .

١٠ – ابراهيم محمد ابراهيم : دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى

مصر ، رسالة دكتورارة غير منشورة ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ . ص ص (٦٢ ، ٦٣) .

11 - Peter Jaruis : Adult and continuing Education theory and practice Second Edition, Routlrdye New York 1995 . P (21) .

١٢ - ابراهيم محمد ابراهيم : تعليم الكبار ومشكلات العصر دراسات وقضايا ، الطبعة الثانية ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، ١٩٩٦م . ص ص (٦٦ - ٦٨) .

13 - Peter Jarvis : ap-Cit . pp (25, 26) .

14 - Abdel Fattah Gralal : Adult Education in the U. A. R (Egypt) with special Reference to the work of Seclected organizations, thesis submitted for the degree of doctor of philosophy to the institute of Education, University of London, 1966 . pp. (114) .

١٥ - ابراهيم محمد ابراهيم : دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر ، مرجع سابق ص (٢٦) .

16 - Unesco : Summary Report an Adult Education, Elsinor, Denmark, June, 19 - 25 (1949) . p (4) .

١٧ - محمد الهادى عفيفى : «مفهوم تعليم الكبار» ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، ١٩٧٦م . ص ص (٣٦ ، ٣٧) .

١٨ - مركز مطبوعات اليونسكو : «اليونسكو وتطور تعليم الكبار» ، مستقبل التربية ترجمة : عبد الحميد سليم ، العدد الثانى ، القاهرة ، ١٩٧٧ . ص (٥٦) .

١٩ - المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى : اراء فى التعليم الوظيفى ، العدد السادس ، المنوفية ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٢م . ص ص (١٠٥ - ١٤٧) .



20 - Unesco : Forth International Conferance on Adult Education, unesco, Paris, 1985 .

21 - united Nations Educational Scientific and Cultural prganization : Agenda for the fature of Adult learning , Fifth International conference an adult Education (Confinteav) , Congress certrum Hamburg (ccH) , Hamburg . 14 - 18 . July 1997 . pp (2 - 15) .

٢٢ – محمد مالك محمد سعيد ، محمد مزمل البشير : برامج محو الأمية بدول الخليج العربية ، دراسة تقويمية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٦م . ص ص (٣٢ – ٤٦) .

٢٣ – ابراهيم محمد ابراهيم : دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر ، مرجع سابق . ص ص (٦٦ – ٦٧) .

٢٤ – عثمان لبيب فراج : «الخدمة العامة مسئوليات الجامعات فى المجتمع الحديث» ، مجلة التربية الحديثة ، السنة الحادية والأربعين ، العدد الثالث ، الجامعة الأمريكية ، القاهرة ، ١٩٦٨م . ص ص (١٨٤ – ١٨٦) .

٢٥ –جلال معوض : الهامشيون الحضريون والتنمية فى مصر ، مركز دراساً وبحوث الدول النامية ، القاهره ، ١٩٩٨م . (١١ ، ١٢)

٢٦ـ سيد على : عشوائيات الاحياء الرقيه مليون نسمه يعيشون فى عشش وعشوائيات خلف الابراج ، الاهرام ٧مايو ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص (٣) .

٢٧ـ نادية يوسف ، هاله السيد : انتشال زينهم من العشوائيات ، الاهرام ٨مايو ، القاهره ، ٢٠٠٠ م . ص (٣) .

٢٨ـ نبيل عطا ، احمد السرساوى :ارحموا القاهره الكبرى ، اخبار اليوم ٢٩ ابريل ، القاهره ، ٢٠٠٠م . ص ص (١٦ ، ١٧) .

٢٩ـ آدم النواوى : القاهره وخمسة تحديات قاتله ، الاهرام ، القاهره ، ١٧ مايو ٢٠٠٠م .



٣٠- محمود الكردى : اجتماعيات التنميه ، دار المعارف ، القاهره ، ١٩٧٩م . ص ص (٩ - ٢٦) .

٣١ - ابراهيم محمد ابراهيم : الشبكة العربية لتعليم الكبار مفاهيم وتوجهات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التدريب ، تونس ، ١٩٩٩م . ص ص (١٠، ١١) .

٣٢ - نادية رمسيس فرح : التنمية البشرية والمجتمع المدنى فى العالم العربى ، ورقة مقدمة للمؤتمر الثانى للمنظمات الأهلية العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧م . ص ص (١٤ - ١٦) .

٣٣ - محمد عبد القادر الفقى : البيئة مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩م . ص ص (١٤ - ٢٢) . وأنظر أيضاً :

- منى قاسم : التلوث البيئى والتنمية الاقتصادية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ،١٩٩٩م .

٣٤ - محمد عبد الفتاح القصاص : الإنسان والبيئة والتنمية ، دار المعارف ، القاهرة ، ٢٠٠٠م . ص ص (٧٩ - ٨٣) .

٣٥ - أمانى مسعود الحديدى : المهمشون والسياسة فى مصر ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية القاهرة ، ١٩٩٩م . ص ص (١٣١ ، ١٣٢) .

٣٦ - ابراهيم محمد ابراهيم : تعلم الكبار ومشكلات العصر ، مرجع سابق .

٣٧ - الحبيب الجنحانى : «ظاهرة العولمة الواقع والافاق» ، عالم الفكر ، العدد الثانى ، المجلد الثامن والعشرون ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٩م . ص ص (١١، ١٢) .

الفصل الثامن

استراتيجية "باولوفريرى" فى تعليم وتنمية الكبار نموذج من العالم الثالث .

أ. د. عبد الراضى إبراهيم محمد عبد الرحمن

تأتـي أهمية اختيار استراتيجية «فريري» فى تعليم وتنمية الكبار من أن صاحبها اتخذ من مدينته «رسيفى» بالبرازيل مسرحاً لتطبيق هذه الاستراتيجية مع الناس العاديين بالأحياء الفقيرة أو الأكثر احتياجاً ؛ ومعايشتهم معايشة عميقة ، وكوّن معهم علاقات وثيقة وحميمة .

ولما كانت مدينة «رسيفى» من المدن الكبرى الآخذة فى النمو العشوائى مثلها فى ذلك مثل غيرها من مدن العالم الثالث ، فإن الناس فى هذه المدن وبخاصة الفقراء منهم يحتاجون من بين مايحتاجون إليه استراتيجية تنبع من حياتهم واحتياجاتهم الحقيقية ، لتعليمهم وتنميتهم اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا ، بمايعود عليهم وعلى مجتمعهم بما يحقق الأهداف التنموية الشاملة. وهذا هو ما فعله «باولوفريرى» تحديداً .

ومن استقرائنا لاستراتيجيات وبرامج تعليم الكبار وتنميتهم لاحظنا أن الاستراتيجيات التى من المتوقع أن تؤتى ثمارها المرجوة تتطلب من القائمين بها – تفكيراً وتخطيطاً وتنفيذا – أن يكونوا مشبعين ومؤمنين برسالتهم التنموية؛ ولهم قدم راسخة فى التعامل مع البشر المستهدفين ، وتفهم احتياجاتهم المختلفة تفهما واعيا ودقيقا . ولذلك نقدم للقارئ الكريم ، نموذج واستراتيجية «فريرى» علي وجه الخصوص ، لأنه يمثل من وجهة نظرنا – هذه الفئة من المؤمنين برسالتهم ، فقد بدأ حياته بالعمل مع الفقراء فى مدينته ، واستقى من هذا العمل أفكاره ونظريته وامتزج عنده التطبيق مع التنظير ليكون فى نهاية التحليل استراتيجية فى محو أمية الكبار وتعليمهم وتنميتهم ، والتى صارت بعد ذلك استراتيجية عالمية .

وحتى يقف القارئ معنا على قيمة هذه النظرية ، وما قام عليها من استراتيجية آثرنا أن نقدم فى هذا الفصل :

١ – البيئة الاجتماعية والفكرية التى شكلت حياة «فريرى» .

٢ – المنابع التى استمدت منها استراتيجيته ركائزها ، وكذلك المبادئ والمفهومات الأساسية التى وجهتها .

٣ – تطبيق استراتيجيته فى بلدة البرازيل وفى بلدان أخرى مثل تشيلى والمكسيك ، وغينيا بيساو . . وغير ذلك مما سيجده القارئ تفصيلا فى

ثنايا هذا الفصل .

٤ - الاتجاهات المتباينة فى فهم وتفسير ونقد هذه الاستراتيجية من منظورات مختلفة .

أولاً : الأصول الفكرية والنظرية لاستراتيجية "باولوفريري"

١ - بيئة "باولوفريري" الاجتماعية والفكرية

«لقد حاولت بحكم انتمائى إلى العالم الثالث ، أن أقدم نظرية تربوية متولدة من رحم ثقافة الصمت التى يتسم بها عالمى هذا ، نظرية لا تتحول عند التطبيق إلى صوت لثقافة الصمت نفسها ، بل إلى أداة من أدوات تداعى هذا الصوت وخفوته . . .»

"باولوفريري" . (١٩٢١ - ١٩٩٧)

١/١ - ولد «باولوفريرى» Paulo Freire عام ١٩٢١م فى مدينة «رسيفى» بالبرازيل ، من أبوين ينتميان إلى الطبقة الوسطى ، بيد أن انتماءها الدينى لم يكن واحدا ، إذ كانت أمه كاثوليكية مخلصة لمذهبها، بينما لم يكن والده كذلك ، ولم يؤد هذا الاختلاف الدينى إلى أى نوع من الصراع فى حياة الأسرة ، نظرا لأن كلا منهما كان يحترم موقف الآخر العقدى . (١)

١/٢ - تأثرت طفولته بما أصاب عائلته من الأزمة المالية العالمية التى وقعت عام ١٩٢٩م ، مثله مثل كثيرين من الأطفال ، فخبر الجوع والحرمان مما أثر على دراسته ، فأخفق فيها ، وتوقف عن مواصلة تعليمه ، ووجد نفسه واحدا من أقنان الأرض ، وترك ذلك العمل الحقير فى نفسه أثراً عميقاً ، ولذلك قطع على نفسه عهدا أن يكرس حياته لمقاومة الجوع والفقر حتى يجنب الأطفال الآخرين - مستقبلاً - ويلاته (٢) . ولم يستطيع العودة إلى دراسته إلا بعد أن كبر إخوته ، وعملوا ، فتحسنت أحوال الأسرة الاقتصادية ، فتمكن من إكمال دراسته الثانوية بنجاح ، ودخل الجامعة حيث درس فيها ليكون مدرسا للغة البرتغالية ، ودرس إلى جانب ذلك القانون ، وانضم إلى مهنة المحاماة ، واتسعت خلال تلك الفترة اهتماماته، فبدأ يقرأ فى علم الاجتماع وفى التربية (٣) .

١/٣ - وزاد اهتمامه بالتربية ، ولاعجب فى ذلك ، إذ قابل فى عام ١٩٤٤م «إلزا» وكانت تعمل بالتدريس ، فجمعت المهنة والزواج بينهما، وما لبث أن طلق القانون طلاقا بائنا (٤) ، وراحا يعملان معا بكل

مافي وسعهما من جهد وطاقة فى «حركة العمل الاجتماعى الكاثوليكية» بين عائلات الطبقة الوسطى فى مدينة «رسيفى» ، ولقد فسر له إنخراطه فى هذا العمل الاجتماعى ، ذلك التناقض بين مطالب «الإيمان المسيحى» ، وبين نمط حياة الطبقة الوسطى ومعاملتهم لخدمهم الذين ينتمون إلي العقيدة الدينية نفسها ، وينتمون اجتماعيا إلى الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطى نفسها ، إذ كانت معاملة بعيدة أشد البعد عن «الإنسانية» ، وجعله هذا التناقض يغير اتجاهه ، فترك العمل مع الطبقة الوسطى فى المدينة ، ليعمل مع الناس العاديين بالأحياء الفقيرة فى «رسيفى» ، وكون علاقات وثيقة معهم ، وبدأ فى تطبيق طريقته فى محو أمية الكبار وصولا إلي تنميتهم اجتماعيا وثقافيا ، والتى كونت مع الزمن نواة لنظريته (٥) .

١/٤ - ولقد أمده عمله مع الفقراء ، بأفكار هامة شكلت الإطار الفكرى لرسالته التى أعدها لنيل درجة الدكتوراة فى محو أمية الكبار وتعليمهم وحصل عليها من جامعة «رسيفى» عام ١٩٥٩م . ولم يمض وقت طويل حتى عينته الجامعة أستاذ كرسى تاريخ وفلسفة التربية بها . كما أن خبرته فى مجال أمية الكبار ، وفى تعليمهم ، ربما كانت السبب فى أن تسند إليه الجامعة إدارة قسم الخدمة الثقافية العامة بها (٦) .

١/٥ - عينة عمدة «رسيفى» - بعد أربع سنوات من تعيينه بالجامعة أى عام ١٩٦٢م مديرا أو «منسقا» لمشروع محو أمية الكبار بالمدينة ، وهنا بدأ «فريرى» تطبيق حلقات الثقافة « Culture Circles » أسلوبا وطريقة فى محو أمية الكبار ، ونجح المشروع نجاحا باهرا وذاع صيته فى البرازيل كلها ، الأمر الذى جعل رئيس الدولة يوجه إليه الدعوة ليتولى إدارة المشروع القومى لمحو الأمية .

وبدعم من وزارة التعليم ، استطاع «فريرى» وضع تخطيط حدد فيه مايلزم المشروع من أجهزة ووسائل تعليمية سمعية وبصرية ، وقدر له ٢٠,٠٠٠ «حلقة ثقافة» ووضع برنامجا لتدريب منسقى حلقات الثقافة ، وأطرها الفنية لمدة ثمانية شهور ، وكان المتوقع أن ينتظم البرنامج بحلول عام ١٩٦٤م حوالى مليونين من الكبار (٧) .



١/٦ - آمال عريضة ، وأهداف كبيرة تلك التى خطط «فريرى» لإنجازها خلال المشروع القومى لمحو أمية الكبار ، وتعليمهم فى بلده البرازيل ، ولكن ذلك كله تعطل تحقيقه إثر وقوع الانقلاب العسكرى فى أبريل من عام ١٩٦٤م ، وبات محو أمية الكبار أمرا مرغوبا عنه ، إذ رأت السلطة فيه تهديدا للمؤسسة السياسية ، وتبعا لذلك صار «باولوفريرى» أستاذ الجامعة فى «رسيفى» ، ورئيس برنامج محو الأمية وتعليم الكبار ، شخصا يشكل على السلطة خطرا داهما ومن ثم أبعدته السلطة عن الجامعة ، واعتقلته بتهمة أنه عدو لـ «الرب» ، ولأبناء أمريكا اللاتينية ، وبعد مفاوضات طويلة ، اعتبر «فريرى» لاجئا سياسيا لدى حكومة «بوليفيا» ولكن هذا اللجوء السياسى لم يستمر غير خمسة عشر يوما ، إذ وقع انقلاب عسكرى فى «بوليفيا» ؛ أيضاً ، فتركها متجها إلى «تشيلى» فى أواخر عام ١٩٦٤ ، حيث عاش بها لخمس السنوات ، التى عمل خلالها بجامعتها ، وطبق طريقته فى محو أمية الكبار ، على الرغم من معارضة بعض أعضاء الحزب الديمقراطى المسيحى الذين اعتبروه متشددا ، (راديكاليا) بل شيوعيا (٨) ومع ذلك فقد كانت تلك الفترة التى قضاها فى «تشيلى» فترة خصبة إذ استطاع أن يكتب خلالها تجربته فى البرازيل ، وأخرجها فى كتاب عام ١٩٦٧م بالبرتغالية ثم ترجم إلى الانجليزية بعنوان"Education The: Practice of Freedom" ثم نشرت تجربته فى «سنتاجو» لمواجهة مشكلات تطبيق الاصلاح الزراعى ، وترجمت إلى الانجليزية تحت عنوان : «الارشاد الزراعى أو الاتصال "Extenstion or Communication".

١/٧ - وبناء على دعوة وصلته من «مركز الدراسات التربوية والتنمية بجامعة هارفارد» غادر «تشيلى» أواخر العام ١٩٦٩م إلى الولايات المتحدة ، وكان خلال سنة ١٩٧٠م التى قضاها فى «هارفارد» شخصا مرموقا ، حظى باهتمام وحب من استمعوا إلى محاضراته ، كما كتب عددا من المقالات فى دورية هارفارد التربوية "Harvard Educational" خصصها لمعالجة الموضوع الاثير إلى نفسه ألا وهو «محو أمية الكبار والوعى "Adult Litearacy and



"Conscientisation" وجمعت ونشرت فى حينها فى كتاب تحت عنوان "Cultural Action For Freedom" ثم أعادت سلسلة «بنجوين» نشرها بعد ذلك بعامين .

كما أتاح له عمله بجامعة «هارفارد» الاتصال ببعض ممثلى الاتجاه المتشدد «الراديكالى» الناقد فى التربية مثل «جوناثان كوزول "Jonathan Kozol" وإيفان الليتش "Ivan Illich" كما شارك فى العديد من حلقات البحث «السيمنار» مع الأخير فى مركز التوثيق الثقافى الدولى فى مدينة «كيورنافاكا» خلال صيف ١٩٦٩/ ١٩٧٠م .

١/٨ – وغادر «باولوفريرى» جامعة «هارفارد» عام ١٩٧٠ ليعمل مستشارا خاصا لمكتب التربية بمجلس الكنائس العالمى فى «جنيف» . الأمر الذى وسع من دائرة ممارسته العملية ، ومن تأثيره فى التربية أثناء ذلك ، وبخاصة فى أفريقيا حيث عمل طوال عقد ونصف من الزمان – منذ نفيه من البرازيل – فى كثير من بلدان العالم مثل «بيرو» وأنجولا ، وموزمبيق ، وتنزانيا، وغينيا بيساو» .

١/٩ – وشارك فى ندوات وحلقات بحثية ، فى بلدان كثيرة ومتنوعة مثل : كندا ، والولايات المتحدة الأمريكية ، وإيطاليا ، وإيران ، والهند ، وبريطانيا حيث منحته جامعتها المفتوحة ، الدكتوراة الفخرية ، ثم اتجه بعدها إلى أستراليا بدعوة من مجلس الكنائس الأسترالى ليشارك فى مؤتمر موضوعه «التربية من أجل الحرية والمجتمع» (٩)

١/١٠ – أسس فى جنيف عام ١٩٧١ معهد «العمل الثقافى» ، ليكون محاولة مبكرة يؤسس بها –من خلال البحث والتجريب –تربية سياسية مبنية على الوعى . ولقد أصدر المعهد خلال السنوات القليلة سلسلة من الوثائق التى اهتمت بمسألة تحرير المرأة والتربية السياسية فى «بيرو» (١٠) ، ولعل من أهم اصداراته كتاب ، «التربية فى محك التطبيق* : رسائل إلى غينيا بيساو ، وقد نشر مترجما من البرتغالية إلى الإنجليزية عام ١٩٧٨م تحت عنوان : : "Pedagogy In Process the Letters to Guinea Bissau" . وهو محصلة عمله مستشارا لمشروعها لمحو الأمية وتعليم الكبار .

١/١١ – وخلال عمله على المستوى العالمى هذا ، لم يغب وطنه عن باله وظل تواقا إلى العودة إليه ، وما أن تغير نظام الحكم ، حتى أتيح له أن يعود إليه ، واستأنف عمله أستاذا للتربية فى كلتا الجامعتين ، جامعة الدولة ، والجامعة الكاثوليكية فى «ساو باولو» (١١) .

والأمر الذى لا شك فيه أن هذه الرحلة الحياتية الطويلة لـ «باولوفريرى» كان لها تأثيرها فى نمو وتطور فكره ، إذ لا يمكن فصل هذه المرحلة من حياته عن فكره ولا مواقفه ، ولا طريقته التى عرف بها ، وعرفت به فى محو أمية الكبار من الفقراء المضطهدين والمقهورين ، سواء فى بلاد ، أو على مستوى العالم الثالث .

٢ – منابع استراتيجية "باولوفريري" الفكرية

تراوحت المنابع الفكرية التى أثرت تأثيرا واضحا فى نمو وتطور ونضج استراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، بين ما هو قومى ، وما هو عالمى ، والعالمى يشمل الفكر الأوروبى والأمريكى الشمالى ، وكل منبع من هذين المنبعين ، يكشف تحليله عن احتوائه على عناصر متنوعة ، وأن كانت متفاعلة فيما بينها ، ولا تخطئها عين المستقرئ لفكر «فريرى» الذى كونه بطريقة انتقائية "eclectic" وفيما يلى بيان لكل منبع منهما :

٢/١ – المنبع القومي :

٢/١/١ – الحركة الفكرية الأكاديمية :

كان باولوفريرى مبادئاً بالعمل الاجتماعى فى شمال شرق البرازيل ، ذلك الأقليم الذى يتميز بفقره الشديد ، وقد أكسبته هذه المبادأة خبرة ذاتية فى هذا المجال ، اكتسبها خلال العقدين التاليين للحرب العالمية الثانية ، إذ كانت هذه السنوات مفعمة بنشاطه فى مدينة «رسيفى» ذلك النشاط الموجه إلى تعليم الكبار الأميين وتنميتهم ، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie» (١٢) أن هذه السنوات تعد منبعا أساسيا فى تكوينه الفكرى وتطوره ونموه ، بل ونضجه .

كما لا يقل عن هذا أهمية اهتمامه بالحركة السياسية والمشاركة فيها ، ووقوفه مناصرا لحركة التحرير والديمقراطية ، كما كان من الداعين إلى تكوين ثقافة قومية أصيلة للبرازيل ، وهو فى دعوته هذه متفق مع ما كانت «تهدف إليه حركات المفكرين البرازيليين ، الذين تأثر بهم وامتلأت كتبه بمصادرهم ،

وهم كثيرون ، وتخصصاتهم متنوعة ، ففيهم علماء في الإجتماع ، وفي الاقتصاد ، ومؤرخون ، ومنهم على سبيل المثال «فرنشيسكو ويفورت "Francisco Weffort" و «جيلبرتو فراير "Gilberto Fryre" و «فرنادو دى أزيفيدا "Fernando de Azeweda" و «ألفارا فييرا بنتو "Alvaraviera Pinto" هذا بالإضافة إلي علماء معهد البرازيل للدراسات العليا الذين اتخذوا من واقع البرازيل مشروعا لدراساتهم ، سعيا إلى تحقيق الثقافة القومية الأصلية ، أو كما عبر عن ذلك «باولوفريرى» في أحد كتبه قائلاً : «لقد وضع مفكرو البرازيل قوتهم المبدعة في خدمة الثقافة القومية واعتبروها قضيتهم الأساسية[١٣]. ولذلك جاءت أعماله في مجال تعليم الكبار متسقة مع انبثاق حركة الوعى القومي في البرازيل .

ب/١/٢ - النزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة (الراديكالية) :

لقد كان لظهور هذه النزعة بين صفوف الكنيسة الكاثوليكية بالبرازيل تأثير واضح في نمو فكر «باولوفريرى» ، ولقد سجل ذلك التأثير بوضوح «ايمانويل دى كادت Emanuel de kadet في كتاباته [١٤] إذ يرجع ذلك التأثير إلى ما كان يحدث في بيئة «فريرى» الدينية والثقافية ، وبخاصة ما كان جاريا من تغييرات جذرية في الكنيسة الكاثوليكية بالبرازيل ، متمثلة في تأسيس الجمعية الكاثوليكية بالبرازيل عام ١٩٢٩م ، وكانت جمعية ذات نشاط اجتماعى بارز في الأحياء الفقيرة ، وسرعان ما اتسع نشاطها ، فأنشأت جامعة تابعة لها حملت اسم الجامعة الكاثوليكية ، ولم تكن تلك الحركة في بداية نشأتها ذات اتجاه راديكالى (متشدد) وإنما مالت إليه في الخمسينات لأسباب وعوامل عدة ليس هنا مجال لذكرها ، ومع أوائل الستينات ، أدركت «الحركة الراديكالية» إن إصلاح الجامعة في البرازيل يجب أن يكون جزءا من الثورة البرازيلية ؛ ومن ثم بدأت تميل إلي الفكر الماركسى أكثر من كونها تضم في صفوفها ماركسيين محترفين ، وقد جعل هذا الميل ، رجال الكنيسة ينظرون إليها نظرة مفعمة بالكراهية والسخط ، وكان هذا درسا وعته الحركة بعد ذلك ، واستطاعت أن تستقطب إليها أتباعا من الطبقة الوسطى وأتباعا من الراديكاليين ، ومن المفكرين ، وبهذا جددت نفسها ، وأعلن عن قيامها في ثوبها الجديد هذا رسميا في الأول من يونيو ١٩٦٢م تحت اسم الحركة الراديكالية الكاثوليكية الثانية ،

تمييزا لها عن سابقتها التى حظيت بالكراهية الشديدة من رجال الكنيسة ، ولذلك حرص مؤسسوها على أن يتضمن إعلان قيامها صراحة أنها «حركة غير ماركسية "Non Marxist" ، كما أنها لا تربطها بكنيسة روما الكاثوليكية أية روابط (١٥) .

وعلى الرغم من هذا فإن العين الفاحصة - على حد تعبير «بيتر جارفيس Peter Jarvis" تدرك من الوهلة الأولى أن التنظيم اللاهوتى والدينى متغلغل فى بناء تلك الحركة ، الأمر الذى جعل كاتبا متخصصا مثل إيمانويل دى كادت Emanuel de kadet" يصفها بأنها «حركة مناظرة للمسيحية» "Para christian movement ، وأن الأسس التى قامت عليها مستمدة من كتابات كل من «البابا يوحنا الثالث والعشرين Johnxx111 ، وايمانويل مورنيير "Mournier Emanual" وتايها رد دى شاردين Teihard de chardin (١٦) .

ولقد تبنت الحركة الكاثوليكية المتشددة ، أفكارا كثيرة كان لها تأثيرها فى «باولوفريرى» وغيره من المفكرين فى البرازيل ، ربما من أبرز تلك الأفكار فكرة نمو التاريخ ، وفكرة الوعى الناقد الذى يسعى إلي إحداث تغيير سياسى فى الواقع الاجتماعى ، أو «عملية الأنسنة Humanization" ، أو النزعة الإنسانية (١٧) .

ويوضح «جارفيس» فكرة نمو التاريخ عند هذه الحركة بأنها لم تكن مجرد عملية نظرية بسيطة بل هى حركة جدلية (ديالكتيكية) ، أدى فيها النضال البشرى دورا هاما تمثل فى العمل على انبثاق «الوعى التاريخى» الذى هو بمثابة «تفكير ناقد واع بالعملية التاريخية ، ولا يتكون هذا الوعى الناقد «إلا عندما يبدأ الفرد فحص العالم الذى يعيش فيه بطريقة ناقدة ، كى يعمل على أن يحدث فى عالمه هذا تحولات أو تغييرات إلى ما هو أفضل ، ووفقا لهذا الوعى» فإن هذه العملية يطلق عليها عملية الأنسنة Humanization ، ويتمثل منتجها النهائى فى عملية النضال البشرى من أجل تحقيق الأفضل فى نوع «اليوتوبيا» ؛ ومفهوم «اليوتوبيا» هنا يشبه مفهوم «مملكة السماء» فى المسيحية ، أو المجتمع الخالى من الطبقات عند «كارل ماركس» ؛ ولا تنبثق عملية الأنسنة إلا إذا أتيحت للأفراد فرص تنمية إمكاناتهم ، وقابلياتهم ، ولايحدث هذا إلا بإزاحة نير القهر من على أكتافهم ، وعن هذا المعنى عبر «مورنيير» قائلا : «إن الإنسان عليه أن يكافح متكاتفا مع الآخرين ، لخلق مجتمع إنسانى يقوم على

سلسلة من القوانين الأصيلة ، التى ليس لها نظير فى عالمنا هذا ، قوانين تتضمن جهود الإنسان فى أن يضع نفسه موضع الآخرين ، ويتفهم أوضاعهم ، وأن يجعل نفسه فى خدمتهم «ولقد كان «مورنيير» واعيا تماما بأنه على امتداد الوجود الإنسانى كان هناك وجود لنضال القوة أكثر من جمود «اليوتوبيا» ، وأن الإنسان فى سياق مثل هذا الصراع يضع اختياره بنفسه ، ومن خلال هذا الاختيار تتجلى أصالة الإنسان وثقته بنفسه ، ويصير بذلك انسانا مهذبا ومثقفا رفيع الشأن.(١٨)

ولقد أدت البيئة الثقافية السياسية الاجتماعية الدينية فى البرازيل إلى ظهور اتجاه جديد فى اللاهوت المسيحى الكاثوليكى عرف بالحركة المسيحية الجديدة . أو اللاهوت الحديث إلى جانب النزعة الكاثوليكية المتشددة التى تقدم ذكرها ، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie» أن ظهور النزعة الثقافية السياسية الكاثوليكية المتشددة ، واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة ، رافدان أساسيان من حركة الوعى القومى ، كان لهما تأثير واضح فى تكوين الفكر الذى انطلقت منه نظرية «باولوفريرى» (١٩) .

وهذا الرافدان مجتمعان - كما يرى «ماكى» - يجعلاننا ندرك أن اعتناق «باولوفريرى» لفكرة الوعى الناقد الساعى إلى تغيير سياسى فى الواقع الاجتماعى لم يكن قاصرا عليه وحده بل شاركه فيه مشاركة واسعة «جمعية البرازيل الدينية الخيرية» التى كانت تعمل آنذاك فى المجتمع ، وكان عضوا بارزا فيها ، أضف إلى ذلك أن تعبيراته فى أحاديثه عن «الرب» والإيمان بالكنيسة كانت واضحة ، وقوية ، وفعالة ، وملائمة لحاجة المجتمع البرازيلى إلى عمل اجتماعى ذى نزعة تغييرية متشددة تليق بأولئك الذين يعلنون أنهم مسيحيون ، وفقا لتعبير «ماكى» ؛ ومثال ذلك ما كتبه «باولوفريرى» عندما اتخذت الكنيسة موقفا محايدا من مسألة الظلم الاجتماعى ، كان مثار نقد شديد: «عندما ينفض أحدَ يديْه من الصراع القائم بين الأقوياء والضعفاء ، فإن هذا لا يعنى الحياد ، وإنما يعنى الانحياز إلى جانب القوة» (٢٠) . ومن الملاحظ أنه يعرض هنا بموقف الكنيسة المحايد الذى اعتبره فى حقيقته انحيازا للقوة الباطشة بالفقراء المقهورين .

وشبيه بهذا الموقف ما قادته إليه قراءاته للإنجيل قوله «أننى لم أجد نصا فى الإنجيل يجعلنى رجعيا ومناصرا للرجعيين ، ولا أستطيع أن أسوى بين

مفهوم المحبة المسيحية وبين استغلال الإنسان لأخيه الإنسان ، إن «الرب» دعوة إلىّ لصنع التاريخ ، أن «الرب» بالنسبة لى ليس بمثابة الرئيس ، بل إنه المعين لى»[٢١] .

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار قد تبدو لكثيرين من المسيحيين ، وبخاصة الكاثوليك منهم ، أفكارا تعبر عن اعتقاد دينى غير قويم ، وينطوى على كثير من الخلاف المثير لكثير من الجدل ، فإن «روبرت ماكى» يؤكد أن «باولوفريرى» عنده معتقدات مسيحية قوية وعميقة ، ويعبر عنها تعبيرا قويا جياشا ، صادرا من كل قلبه ، ومن ثم كان مؤثرا تأثيرا فعالا ونشطا فى حركة المقاومة من أجل تحرير الإنسان ليس فى البرازيل فحسب ؛ بل فى المعمورة كلها[٢٢] .

والسؤال الذى يبرز من خلال ما تقدم هو : من أين استمد «باولوفريرى» هذا الايمان المسيحى ؟ ربما ترجع جذور هذا الايمان المسيحى إلى ما كتبه «البابا يوحنا الثالث والعشرون «بابا الفاتيكان ، فى عامى ١٩٦١ و ١٩٦٣م فى كتابين بابويين وجههما إلى كاثوليك العالم بعامة ، وإلى أولئك الذين يعيشون الفقر ، ويعانون فوق ذلك ألوانا من العسف والقهر ، وبخاصة فى أمريكا اللاتينية[٢٣] . ولقد أبرز أحد الكتابين فكرة الاشتراكية مقدما لها تعريفا هادئا حيث قال : إنها تعنى الزيادة فى المؤسسات المنوط بها تحقيق العدالة الاجتماعية زيادة مضاعفة ، وإحداث تقدم فى العلاقات الاجتماعية ، وبصيغ متنوعة للحياة والنشاطات الاجتماعية تؤدى إلى تحقيق توازن اجتماعى»[٢٤] . ولقد بدّل هذا المعنى الموقف السابق من الاشتراكية والذى كان يصورها بأنها انتهاك لأموال الدولة والممتلكات الخاصة ، وجعلها مقبولة عند الناس ، فهى ليست إلا ثمرة نزعة طبيعية عند الانسان غالبا ما يتعذر كبحها أو السيطرة عليها ، نزعة اتصال الناس ببعضهم البعض ، وتعاونهم فيما بينهم حتى يحرزوا أهدافا كبارا ، ما كان لهم أن يحققوها متفرقين ، على حد تعبير البابا يوحنا الثالث والعشرين[٢٥] .

ويرى «روبرت ماكى» أن هذا الاعلان البابوى عن معنى الاشتراكية أضفى الشرعية على نشاطات أولئك الذين يناضلون متكاتفين سعيا إلى تحقيق أهداف ما كانت لتتحقق لو عملوا فرادى ، كما أن الاعلان وجّه ضربةً قوية كشفت عن زيف الاعتقاد السابق بأهمية المحافظة على الأوضاع الاجتماعية

القائمة ، ولقد ظهر تأثير ذلك واضحا فى البيئة الاجتماعية البرازيلية بعامة ، وفى فكر «باولوفريرى» بخاصة ، إذ كتب منددا بالنخبة المحلية والعالمية التى تشجع أسطورة التمييز الاجتماعى ، وتؤكد المحافظة على الأوضاع الطبقية القائمة وتغذى أسطورة المحبة بأداء العمل الطيب [٢٦] .

ويمكن القول ، إن أفكار «باولوفريرى» تكونت ونمت متأثرة بالمنبع الأول «الوعى القومى» وروافده التى تمثلت فى الفكر العلمى الأكاديمى لعلماء البرازيل ، والنزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة . فماذا عن المنبع الثانى المتمثل فى الفكر الأوروبى ؟

٢/٢ - المنبع الأوروبي :

لا يقل المنبع الأوروبى والذى يشمل بطبيعة الحال أمريكا الشمالية أهمية عن المنبع القومى ، وقد أثر فى فكر «باولوفريرى» تأثيرا واضحا ، إذ حفلت أعماله بمجموعة من المصادر العلمية لعلماء غربيين وأمريكيين منهم «سيمور ليبست Seymoer Lepset و «جون ديوى John dwey" ، و «كارل بوبر Karl Popper" و «الفرد هوايتهد Alfred Whitehead" وكارل منهايم Karl Mannheim .

وهذا التأثير يعطى مؤشرا واضحا على أن الإطار الفكرى الذى استغله «باولوفريرى» فى التخطيط للحركات البرازيلية نحو الديمقراطية مدين بدرجة كبيرة لفكر ما وراء البحار[٢٧] ، كما تأثر بفكر «كارل ماركس K. Marx" ، وبفكر القادة الثوريين فى أمريكا اللاتينية والصين ؛ «ايرنستوتشى جيفارا Ernesto che Guevara" ، وفيدل كاسترو Fidel Castro" ، و «ماوتسى تونج Maotse - tung" ؛ كما تأثر بالكتابات التى عنيت بتحليل نظريات القهر والتحرر ، مثل كتابات «إيريك فروم E . Fromm" حيث وجدت أفكاره التى تضمنتها كتبه قبولا واضحا وتأثر إلى حد أقل بأفكار «فرانتز فانون Frantz Fanon" . و «مارتن لوثر كنج» ، و «ماركوز» ... الخ .

واستمد أفكارا كثيرة من الوجودية الأوربية ، انتشرت فى كتاباته ، إذ نجده متأثرا بكتابات كل من «كارل ياسبرز K. Jaspers" و «جون بول سارترJean-Paulsartre" وجابرييل مارسيل Gabriel Mareel" وغيرهم[٢٨] .

وخلاصة الأمر أن باولوفريرى استطاع أن يفيد من الأفكار الأساسية

لحركة الوعى القومى وروافدها ، ومن أعلام الفكر الغربى ، وقادة الثورات ببعض بلدان العالم الثالث ، سواء أكانوا من أصحاب الاتجاه الديمقراطى ، أم الاتجاه الثورى ، أم الاتجاه الوجودى المؤمن أو الملحد .. الخ ، بمعنى أن تكوين «الرجل» جاء تكوينا انتقائيا ، ولذلك فالكاتب يتفق هنا مع ما ذهب إليه «بيتر جارفيس» من أنه ربما يكون من الأفضل أن تفهم كتابات «باولوفريرى» فى حدود الحركة الفكرية المسيحية الجديدة – تلك الحركة التى كشفت وفسرت قصور المسيحية التقليدية فى أداء وظائفها الاجتماعية ، أكثر من فهم كتاباته فى حدود مجالات أخرى ، وليس معنى هذا أنه لم يتأثر باتجاهات فكرية معاصرة مثل الماركسية . ، والوجودية ، ولكن تأثره بأى منها ليس من تأثره بأى نظام فكرى آخر ، ومن ثم فليس من الحكمة تصنيف «باولوفريرى» بين الماركسيين لما ينطوى عليه هذا التصنيف من سذاجة وسطحية .[٢٩] *

وعلى أية حال ، فإن تلك الأفكار التى سبق ذكرها ، كانت هي نفسها التى وضعها المفكرون البرازليون ومن بينهم «باولوفريرى» موضع التطبيق في عدة أماكن فقيرة من المجتمع البرازيلي قبل انقلاب ١٩٦٤ ، الذي اعتقل على إثره «باولوفريرى» ثم نفى من البلاد[٣٠] .

وماميز «باولوفريرى» فى هذا السياق ، أنه استطاع أثناء التطبيق أن يتفاعل مع هذه البيئة الفكرية والثقافية تفاعلا واعيا ناقدا ، الأمر الذى مكنه من أن يستخلص أفكاره الخاصة به عن تربية وتعليم الكبار وتنميتهم من خلال التطبيق ، ثم خرج على الناس بطريقته التى ارتبطت باسمه فى محو أمية وتعليم الكبار "Metodo Paulo Freire" تلك الطريقة التى شكلت نواة نظريته التى سيتناولها القسم الثانى من هذه الدراسة [٣١] .

كانت تلك هى المنابع الفكرية وعناصرها التى كوّنت فكر «باولوفريرى» وأثرت بالتالى فى تكوين نظريته واستراتيجيته ، سواء من خلال الفكر أو من خلال التطبيق الذى صوب الفكر ، أو من خلالهما معا .

٣ - مبادئ استراتيجية "باولوفريرى" فى تعليم وتنمية الكبار

تعتبر استراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، جديدة نسبيا ، وبخاصة عند من لغتهم الإنجليزية هى اللغة الأم ، مثل انجلترا ، وأمريكيا الشمالية ، أو من يعتمدونها لغة العلم فى أقطار أخرى ، إذ لم يكن أحد من هؤلاء يعرف شيئاً عن تلك الاستراتيجية قبل ترجمة كتابه الثانى فى الترتيب إلى اللغة الانجليزية تحت عنوان : "Pedagogy of the oppressed" وصدر بالولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ ، ونشرته سلسلة بنجوين فى انجلترا فى طبعتين ١٩٧٢ ، ١٩٧٥م ، ثم توالت ترجمة بقية كتبه من البرتغالية إلى الانجليزية ، ودارت المناقشات حول أفكاره واستراتيجيته فى كليات التربية فى كل من أمريكا الشمالية وأوربا ، وفى بعض بلدان العالم الثالث ، وانتهت تلك المناقشات فى كثير من الأحيان إلى محاولات لتطبيق استراتيجيته فى مجال تعليم الكبار الأميين (٣٢) وفى قليل من الأحيان مثل ما حدث فى الولايات المتحدة من محاولات متعددة لتطبيقها لأغراض اجتماعية أخرى غير محو الأمية وتعليم الكبار كما سيأتى تفصيله فى القسم الثالث .

وبطبيعة الحال فإن كل استراتيجية تقوم على مبادئ أساسية ، فما المبادئ التى اعتمدت عليها نظرية «فريرى» ؟

كثيرة هى مبادئ نظرية فريرى التى تقف وراء استراتيجية وفيما يلى عرض موجز لها : (٣٣)

٣/١ – التعليم ليس محايدا ، وإنما يتخذ أحد اتجاهين ، اتجاه مساعدة الناس على التحرر من القهر أو اتجاه إفقاد الناس حريتهم وإنسانيتهم ، وترتيبا على ذلك لا يوجد شيئ اسمه تعليم ذو قيمة حرة ، أو تعليم نزيه .

٣/٢ – الناس أحرار فى عالمهم ويمتازون بقدراتهم على الابداع والتغيير فيه وفى أنفسهم ، وذلك من خلال ما أتيح لهم من القدرة على التفكر والتدبر فى ماضيهم والوعى به ، ومن ثم فهم حاضرهم فى ضوء ذلك . ولما كان الانسان كائنا اجتماعيا وتاريخيا ، ولديه آمال وطموحات ، فإنه يستطيع من محصلة هذا التفكر والتدبر فى التاريخ الإنسانى والوعى به ، أن يرسم خطط مستقبله ، ومستقبل الأجيال التالية له .



٣/٣ – لا يتم التغيير فى البناء الاجتماعى لصالح الإنسان المقهور إلا من خلال أن يتعلم الكبار القراءة والكتابة ، أو من خلال تغيير وعيهم بذواتهم كشخصيات ؛ والخياران متلازمان ، والثانى مترتب على الأول ، وأن كان الثانى أكثر عمقا فى بناء الشخصية وتنمية وعيها وتغييره ، أو بمعنى آخر أن الخيار الثانى عبارة عن تنظيم عملية تربوية تعليمية يتحول المشاركون فيها من أناس سلبيين مقهورين معزولين ، إلى أناس فاعلين متفاعلين ، لديهم إمكانات التعلم سويا والعمل مجتمعين .

٣/٤ – لا تستطيع نظرية فى التربية معالجة المشكلات الاجتماعية ، إلا إذا كانت تعتمد على المنهج الجدلى (الديالكتيكى) وذلك لأن زماننا كما يرى «فريرى» – زمان الهيمنة والتبعية ، هيمنة القلة على الغالبية ، وتبعية الغالبية للقلة ، القلة قاهرون ، والكثرة مقهورون ، ومن ثم فالتربية عنده عليها مساعدة المقهورين على تحرير أنفسهم من قاهريهم ، وفى هذه العملية التربوية أيضاً يصير القاهرون متحررين ، أن هم توقفوا عن كونهم قاهرين ...

٣/٥ – أن عملية تعليم وتنمية الكبار ، عملية كلية ، فالمرء لا يستطيع أن يقوم بإجراء نوع من المسح أولا ليحدد من خلاله حاجاته ، ثم يعين بعد ذلك الأهداف ، ثم يخطط للخبرات التعليمية ... وهكذا ، وإنما يبدأ «المنسق» أى المعلم ، عمله مع جماعة من الكبار ، معتمدا على الحوار الذى يبحث من خلاله منذ البدء عن كيفية إثارة مستوى وعى أفراد الجماعة بأوضاعهم الاجتماعية من ناحية ، والوعى بذواتهم فى علاقاتهم ببعضهم البعض من ناحية أخرى ، وهم لا يستطيعون التعبير عن مشكلاتهم المتأصلة فى حياتهم تعبيرا واضحا من تلقاء أنفسهم ، وإنما يستطيعون ذلك فقط من خلال عملية الوعى التى تؤدي إلى ظهور تلك المشكلات الكامنة على بساط الحوار المفتوح ، وبالتالى فإن تلك المحاورات تفتح الباب على مصراعيه للوعى بحاجات ومشكلات أوسع ، والتعبير عنها بصورة أوضح أو ما أطلق عليه «باولوفريرى» "Problem Posing" .

٣/٦ – أن المعرفة لا تظهر إلا أثناء عملية التفاعل بين نشاطين ، نشاط

المنسق» ، (ويقصد به «فريرى» المعلم أو المربى» ، ونشاط المتعلم ، أى مشاركته فى عملية التعليم ، أو تفاعله ، فالمنسق يقدم للمتعلمين الكبار إطارا تحليليا من خلال خبرة المشاركين الاجتماعية ، تلك الخبرة التى سبق اختبارها وفحصها ، وغالبا ما تكون المعلومات والحقائق والأفكار والآراء المستقاة من المصادر الخارجية الحية أى البشرية ، هامة عند استجابة المتعلمين للمشكلات ، تفكيرا ثم حلا ، زد على ذلك ، فإن خبرة المشاركين الشخصية تقفز إلى الوعى خلال عملية وضع المشكلة تحت مجهر التفكير «الواعى الناقد» وكل هذا يشكل فى نهاية الأمر مصدرا هاما وأساسيا للمعرفة .

٣/٧ – أن التعليم التقليدى – ليس إلا عملية إيداع المعلومات فى أدمغة التلاميذ فهى عملية تشبه تلك التى تتم فى البنوك "anAct of depositing" تمثل فيها أدمغة التلاميذ خزائن الودائع ، والمدرس هو الذى يودع المعلومات ، بينما الأحرى أن تكون العملية التعليمية قائمة على التواصل بين المتعلمين الكبار والمعلم ، بدلا من التواصل من طرف واحد ، والتلاميذ يستقبلون فقط ، صابرين مرددين حافظين ما ينطق به المعلم ، فهو تعليم مصرفى "Banking Education" لايسمح للتلاميذ بأكثر من كونهم مستقبلين للمعلومات متخمين بها ، مخزنين لها كودائع فى أدمغتهم(٢٤) .

٤ – المفهومات الأساسية

إذا كانت سبعة المبادئ التى سبق بيانها ، تكون فى مجموعها ما يمكن أن نطلق عليه مرتكزات نظرية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، فإن المفهومات التى سنبينها فى الصفحات التالية ، ترتبط بتلك المرتكزات ارتباطا عضويا بحيث تشكل مجتمعة جسم النظرية ، أو بمعنى آخر تشكل نسقا أو «نموذجا أرشاديا *Paradigm" فى مجال تعليم وتنمية الكبار فى مجتمعات العالم الثالث» فلسفةً وتطبيقاً .

ومجموعة المفهومات التى سنتناولها الصفحات التالية هى :

٤/١ مفهوم التربية وأبعاده :

٤/١/١ - البعد المعرفي :

تعنى التربية عند «باولوفريرى» تلك العلاقة القائمة بين الذات أو (الذوات) العارفة فى الفعل المعرفى ، وبين الموضوع الذى يتعين على الذات أن تعرفه ، وبين طرف ثالث هو المعلم الذى لايتوقف عن استمرار إعادته بناء فعله المعرفى من خلال تقديمه الموضوع باعتباره مشكلة ، وليس من مهامه أن يتحدث فيه ، أو يستحوذ عليه ، أو يسارع إلى تقديمه كأمر مفروغ منه ، وإنما دوره دور إدراكى معرفى دائم ، سواء فى إعداد ملحوظاته عن دروسه ، أو فى حواره مع المتعلمين الكبار ، وإدارته لهذا الحوار إدارة تضمن أن يقدم من خلاله الموضوعات التى يريد هؤلاء الكبار معرفتها ، معرفة من خلال التفكير الناقد لا معرفة استدعائية ، ومن ثم يصبح المتعلمون الكبار والمعلم فى حالة من الحوار الجدلى «الديالكتيكى» المستقصى الناقد ، وبهذا الأسلوب يجد المعلم والمتعلمون أنفسهم فى مواجهة تحديات أو مشكلات يشعرون بحتمية مواجهتها فى سياقها الكامل الذى أنتجها . ويقصد بسياقها الكامل ، السياق الحوارى مرتبطة بمواقف حياتية أخرى (٣٥).

وتمثل مواجهة المشكلات من قبل المتعلمين الجانب التطبيقى للأفكار ، والتطبيق العملى للفكر ، له عند «باولوفريرى» مدلول خاص باعتباره عملية أساسية فى نظريته ، وهذا المدلول يحمله مصطلح "Praxis" الذى يوليه اهتماما واضحا فى كل كتاباته تقريبا ، فماذا يعنى ذلك ؟ يعنى مصطلح "Praxis" التطبيق العملى للفكر أو بمعنى آخر هو تلك العلاقة التفاعلية بين الفعل والتفكير والتفكير والفعل ، ومن تفاعلهما الديالكتيكى تنتج المعرفة ، إذن فالمعرفة عنده ليست إلا محصلة للتفاعل الديالكتيكى بين البشر وعالمهم محاوليين تغييره إلى الأفضل ، كما أن المعرفة عنده لا تنفصم عن سياق الموقف ، ولا عن الناس الذين يتعاملون مع هذا الموقف (٣٦) .

ولا تنشأ عملية التفاعل الجدلى هذه إلا أثناء انبثاق عملية الوعى عند جماعة من الناس ، فبينما هم يفكرون فى مشكلاتهم ، يقدون ماذا يفعلون فى محاولة منهم للاستجابة للمشكلة أو التحدى ، وبعد محاولتهم القيام ببعض الفعل يأتون إلى بعضهم البعض للتشاور والتحاور فيما قاموا به من محاولتهم



اتخاذ قرار بفعل آخر تجاه المشكلات التى تعترضهم فى حياتهم ، ذلك أن التشاور والتحاور فى حد ذاته جزء من هذا الفعل ، وله دلالة خاصة بالنسبة لأولئك الكبار الذين وصفهم «باولوفريرى» بأنهم غارقون فى ثقافة الصمت* "Culture of Silence"(٣٧) .

ويرى «باولوفريرى» أن تربية الكبار وتعليميهم لا تتحقق إلا من خلال تفاعل مضطرد بين التفكير والتطبيق ، ويحذر من التفكير المنفصل عن التطبيق ، والتطبيق الذى لا يسبقه تفكير ، والتفكير منفصلا عن التطبيق يؤدى إلى خطر الوقوع فى اللفظية والتوقف عندها ، كما أن التطبيق الذى لا يسبقه تفكير ، لايعد تربية ولا تعليما ، ويؤدى فى نهاية الأمر إلى نشاط غير هادف (٣٨) .

ويتضح مما سبق أن العلاقة بين التفكير والتطبيق علاقة جدلية ، محصلتها اكتساب تربية وتعليم ، ومعرفة ثم وعى بالواقع المعاش ، ثم سعى إلى فعل لتغييره .

ويتفق «باولوفريرى» مع« جون ديوى» فى أن المعرفة مساوية للخبرة بل إن المعرفة نابعة من الخبرة ، ولا تنفصل المعرفة عن الفعل ، ذلك أنه بمثابة المولّد الحقيقى للمعرفة اللازمة لحل المواقف المشكلة التى تبرز فى سياق تفاعل الإنسان مع مجتمعه ، وبيئته الطبيعية (٣٩) .

ب/١/٤ - البعد السياسي :

يؤكد «باولوفريرى» دائما الطبيعة السياسية للتربية ، والتى يرى أنها كانت مهملة إلى وقت قريب ، ليس بالنسبة للعالم الثالث فحسب ، بل بالنسبه للعالم الأول أيضاً ، وآية ذلك ما كشف عنه تطبيقه لأفكاره الثورة فى تعليم وتنمية الكبار فى عدة أماكن فقيرة فى البرازيل ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك ، من أن التربية قوة أساسية وعملية فى تحرير الإنسان من القوى القاهرة له ، وتحقيقا لذلك فإن المقهورين فى حاجة شديدة إلى تربية خاصة بهم تمثل بدائل جديدة ، تغاير ما هو سائد من نماذج تربوية فى سياق مجتمع القهر ، تلك النماذج التى ظلت تثبت القهر وتدعمه ، وتبرر له ، ذلك أن التربية بطبيعتها منحازة ، وليست محايدة ، والقول بحيادها يحجب الاختيار دائما ، فهى إما أن تكون من أجل تحقيق التكيف مع أوضاع القهر ومسايرتها وتدعيمها ، وإما أن



تكون من أجل تحرير الإنسان من سطوة قاهرية ؛ والإختيار الثانى تحجبه مقولة حياد التربية ، وإذا كانت التربية من أجل تحرير الإنسان من عوامل القهر ، فمن البدهى أن الطرق والوسائل المستخدمة فى تربية من أجل تطويع الإنسان لمسايرة القهر ، لا تصلح ولا تتلاءم مع التربية من أجل التحرر(٤٠) .

ج/١/٤ - البعد الإنساني :

وتتضمن الطبيعة السياسية للتربية عند «باولوفريرى» عملية أنسنة الكائن البشرى ، وهى عملية ثورية فى الوقت نفسه ؛ ويؤكد «جارفيس» أن الثورية هنا ليست مجرد شعار يطلق على صيغة تربوية ، بل الثورية هنا صيغة متشددة (راديكالية) للوجود الإنسانى ، ولا تجعل الناس عارفين فقط بل تجعلهم قادرين على إدراك ذواتهم العارفة أيضاً ، أو بمعنى آخر تجعلهم يعرفون أنهم يعرفون ، وبالتالى يصيرون قادرين على تغيير العالم «وأنسنته»(٤١) .

ويرى «بيتر جارفيس» أن عملية «الأنسنة» هذه ، أو النزعة الإنسانية التى تضمنها مفهوم التربية عند «باولو فريرى» ليست بالجديدة كل الجدة ، وإنما هى ناتجة عن تأثير المبادئ المسيحية التقليدية فى كتاباته ، إذ كان يكتب دائما عن الصدق الدينى التقليدى للكنيسة وضمنة أبعادا سياسية وثورية ، وهذا هو ما حاول بالفعل تطبيقه فى مجتمع كل من «البرازيل» و «تشيلى» (٤٢) ، واعتبر «جوتييريز Gutierrez" فى دراسة بعنوان «اللاهوت الحر Liberation" theology أن ما قام به «باولوفريرى» يعد واحدا من أكثر الجهود التى طبقت فى أمريكا اللاتينية إبداعا وثراء وخصوبة ؛ إذ أنه كان يؤكد - دائما - تحرر المتعلم ليكون قادرا على إحداث التغيير فى مجتمعه ، من خلال اهتمامه بقدر يكاد يكون متساويا بعملية أنسنة وحرية المتعلم ، وبالمفهوم الفلسفى لتنمية الأصالة ، وما مفهوم الأصالة عنده إلا فكرة «لاهوتية» تصلح مدخلا لتنمية الكائن البشرى (٤٣) .

وليس من باب المبالغة القول إن كتابات «باولو فريرى» وبخاصة فى مجال فلسفة ونظرية تعليم الكبار تضمنت فلسفة إنسانية عميقة ، أحسن ربطها بالتحليل الاجتماعى المتشدد (الراديكالى) لمجتمعه .



٤/٢ - مفهوم الوعي :

ربما يعد مفهوم «الوعي» من أكثر المفهومات إرتباطا بفكر باولو فريرى وبنظريته فى تعليم الكبار ، وهو يتردد كثيرا فى كتاباته بما فى ذلك كتبه التى أشرنا إليها فى مقدمة هذه الدراسة .

وتكوين الوعى عند «باولو فريرى» يعتبر هدفا أساسيا من أهداف تربية وتعليم الكبار وتنميتهم ، وهو مفهوم يشترك فيه مع حركة الوعى القومى أو الثقافة العامة التى أشرنا اليها فى سياق المنابع الفكرية لنظريته ، والتى كانت تشكل حركة فكرية واجتماعية رئيسية فى البرازيل .

ويَصْدُرُ مفهوم الوعى عن العملية التى ينجز فيها الناس وعيا عميقا بواقعهم الثقافى والاجتماعى الذى يعيشون فيه ، ويشكل حياتهم ؛ ووعيا عميقا أيضاً بإمكاناتهم وقابلياتهم لإحداث تغييرات فى ذلك الواقع إلى ما هو أفضل بالنسبة لهم . ويعتبر «بيتر جارفيس» هذه العملية فى جوهرها عملية إنسانية بالدرجة الأولى ، ويرى أن مفهوم الوعى كما قدمه «فريرى» كثيرا ما يوصف بأنه يشبه ميلادا جديدا للإنسان أو صحوة دينية تتسم بكثير من القداسة .

إذن ليس الوعى – فى نهاية التحليل – شيئاً فارغا فى داخل الإنسان ويحتاج إلى ملء ، بل إن الوعى هو ذلك الاتجاه العقلى المقصود نحو العالم الخارجى ، وعندما نفكر من خلال (إشكالية) العلاقات ما بين الكائن البشرى والعالم ، أى من خلال الوعى الذى يظهر أثناء عملية النمو والتطور ، وتحديدا عندما ينبثق الوعى يوجد التفكير المقصود فى العالم ، وتصير الإنسانية مختلفة عما كانت عليه قبل ظهور الوعى ومتطلباته من تفكير قصدى فى العالم الخارجى ، اختلافا أساسيا يميزها من الحيوانات ، بمعنى أن يصير الإنسان قادرا ، ليس على المعرفة فحسب ، بل قادرا أيضاً على أن يعرف أنه يعرف(٤٤) .

إن التربية من أجل الحرية ، تتضمن دائما وباضطراد نمو ممارسة الوعى والدخول فيه وصولا إلى اكتشافه فى العلاقات مع العالم الخارجى ، فى محاولة لتفسير الأسباب التى من الممكن أن تجعل موقف الناس الذى يتخذونه من العالم واضحا ، ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن التفكير وحده ليس كافيا بالنسبة لعملية التحرر ، ولذلك فإن ما نحن بحاجة إليه إلى جانب

التفكير، هو تغيير الواقع الذى نجد أنفسنا فيه ، ولكى نغير الواقع ، وحتى نطور فعلنا فيه ، من الضرورى أن تكون هناك وحدة بين فعلي وتفكيرى ، وهذه الوحدة بين الفعل والتفكير ، هى ما أسميه (الحديث هنا على لسان باولو فريرى) الـ Praxis" ، بمعنى أن تكون هناك علاقة جدلية بين الفعل والتفكير، والتفكير والفعل وهكذا (٤٥).

كيف يتكون الوعي ؟

لا يحدث الوعى بطريقة آلية ، وإنما يحدث أساسا إذا توافرت جهود تعليمية ناقدة ، قوامها ظروف تاريخية مواتية ، كما أن عملية الوعى ذاتها تنطوى على بعد سياسى ، ولذلك فالذين يكتشفون وعيهم التحررى من الناس ، هم فقط الذين لديهم القدرة على استمرار عملية التحرر ذاتها ، كما أنه من الجدير بالذكر أن عملية الوعى ليست مجرد تزايد الإدراك ، وإنما هى تهيئة فعالة لتغيير جذرى فى الواقع الاجتماعى(٤٦) .

وينبه «باولو فريرى» إلى ضرورة تجنب الوقوع فى نوعين من الخطأ ، إذا أردنا أن تتم عملية الوعى بشكل صحيح ، هذان النوعان من الخطأ هما:(٤٧)

الخطأ الأول : ويتمثل فى الذاتية ، بمعنى أن يزعم الأنا الواعى بأنه مبدع العالم ، أو الحقيقة فى وعيه بشكل مبالغ فيه متجاهلا دور الموضوعات الخارجية فى ذلك .

وأما الخطأ الثاني : فهو الاعتماد على الموضوعية فقط ، وتضخيمها الذى يتضمن المبالغة فى استعمال قوة الموضوعية فى تكوين الوعى .. والوقوع في كلا الخطأين ، يؤدى إلى أن تصبح عملية الوعى غامضة ، ولا سبيل إلى أن تكون عملية الوعى واضحة إلا بوجود علاقة جدلية بين الذات والموضوع ، أو كما أطلق عليها «فريرى» نفسه علاقة تجسيد جدلى* "Incarnating dialictically" . ذلك أن الوعى لا ينشأ إلا فى صميم العلاقات القائمة والفاعلة ما بين الناس والعالم الخارجى ، والناس لا يمكنهم أن يحرروا أنفسهم إلا بوعيهم ، والوعى يقوم على التفكير ، وتطبيق التفكير ، ثم التفكير فيما طبق ، ذلك أن الإنسان ليس تفكيرا فقط ، بل الإنسان هما معا .

ولعله يتضح مما سبق أن مفهوم الوعى فى نظرية «باولوفريرى» مفهوم محورى ، كما أنه فى الوقت نفسه يشكل هدفا أساسيا تسعى تربية وتعليم الكبار

إلى تحقيقه بحشد من المحتوى والبرامج والطرائق والوسائل والأساليب والمنسيقين أو المعلمين ، كما سيتضح من الحديث عنه فى حينه وموضعه ، أى عند الكتابة عن تطبيقات النظرية .

٤/٣ - مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعى :

تعني الثقافة عند «باولو فريرى» تلك الإنجازات التى صنعها الإنسان وأضافها إلى العالم الطبيعى الذى يعيش فيه من خلال السياق الاجتماعى ، إذ هو ليس موجودا فى العالم مثل وجود الحيوانات ، بل إنه موجود بالفعل «مع» العالم ، بمعنى أن العالم حقيقة موضوعية مستقلة عن الذات الإنسانية ، وأدت استقلالية وجود العالم ، إلي انفتاح الإنسان عليه ، ومن ثم جعله موضوعا معرفيا يتفاعل معه ، لامتأثرا به فحسب ، بل مؤثرا فيه أيضاً ، بالتغيير وبالإشياء ، وبالاكتشاف ، وبالتحريك وبالتحكم والتنبؤ ، ووسيلة الإنسان إلي ذلك ، التعليم والتعلم والعلم ، وبتطبيق العلم تطبيقا عمليا ، ثم بالتفكير فيما طبق عمليا مقوما ومعدلا ومحسنا ، وبهذا يكون تأثير الإنسان فى العالم أكبر قدراً من تأثره به ، سواء فى حياته الأقتصادية والاجتماعية أو الفكرية ، أو البيئية ... أو السياسية (٤٨) . الخ

ومفهوم السياق الاجتماعى والثقافى مفهوم «مَجَالى» إن صح هذا القول ، فهو مجال تطبيق التربية تعليماً وتعلماً وقيماً واتجاهاتٍ وميولاً ، وإرادة فعلٍ وتطبيق ، محكوماً بقوانين التفاعل والتأثير والتأثر .

٤/٤ - مفهوم العالم الثالث :

معظم الكتابات التى تناولت أعمال «فريرى» بالدراسة والنقد والتحليل ، سواء أكانت كتابات أجنبية أم عربية ، وصفته بأنه فيلسوف تربية «العالم الثالث» ، فهل يعنى مفهوم العالم الثالث عنده المعنى المتعارف عليه سياسيا واقتصاديا وجغرافيا ؟ أم له مفهوم خاص به ؟

الإجابة عن هذا السؤال تقول بأنه «فريرى» له مفهومه الخاص به عن «العالم الثالث» ، فهو يرى أن «العالم الثالث» ليس مفهوما جغرافيا بل هو مفهوم أيديولوجى سياسى ، وهو متضمن فى داخل العالم الأول نقيضا له ، كما أن العالم الثالث بالمفهوم المتعارف عليه - ينطوى على «عالم أول» يتمثل فى أيديولوجية هيمنة وقوة الطبقة الحاكمة ، ومن ثم «فالعالم الثالث فى نهاية الأمر

ليس إلا عالم القهر والتبعية والإستغلال والصمت نتيجة لممارسة الهيمنة والقوة(٤٩) .

كانت تلك مجموعة المفهومات الأساسية التى تدخل فى بنية استراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وبعضها يعتبر من المفهومات المحورية كمفهوم التربية وأبعاده ، ومفهوم الوعى ، وفى الوقت نفسه يمثلان أهدافا تعمل تربية وتعليم الكبار على تحقيقها فى المتعلمين الكبار ، بينما يشكل مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعى مفهوما مجاليا بمعنى أنه المجال الذى تعمل فيه تربية وتعليم الكبار ، ويشكل مفهوم العالم الثالث اختزالا لظهير فلسفى تنطلق منه نظرية «باولوفريرى» متمثلا فى فكرة أو فلسفة القهر والهيمنة ، وتسعى التربية إلى تمكين المتعلمين الكبار من معارف ومهارات التحرر من القهر فى شتى صوره ودرجاته .

وتجدر الإشارة إلى أن أفكار «فريرى» التى كونت نظريته التى اعتمدت عليها استراتيجية فى تعليم وتنمية الكبار ، ليست مجرد أفكار نظرية مجردة ، وإنما هى أفكار مستمدة من الواقع ، أو الممارسة الحية ، وشكلها تشكيل فيلسوف منحاز إلى المقهورين لافى بلده فقط ، بل فى كل مكان(٥٠) ، فخرجت فى بناء نظرى ، كان يعاود تطبيقه بطرق تحقق له الهدف من نظريته ، والمتمثل فى تحرير الإنسان من القهر ، وإزالة ثقافة الصمت من عقله ، وتمكينه من الوعى بذاته ، وممارسة دوره كإنسان قادر على الإبداع فى حياته ، مادام متمتعا بالحرية والوعى ، والنظر الناقد للأشياء المحيطة به(٥١) ، ولذلك لم يقتصر تطبيق الاستراتيجية التى هى موضوع الدراسة ، على مجتمع البرازيل وتشيلى والمكسيك ، وإنما طبقت فى أماكن كثيرة من العالم سواء فى العالم الثالث ، أو العالم الأول .

وهذا ما سنتناوله الصفحات التاليات من هذا الفصل .



ثانياً : تطبيقات استراتيجية "باولوفريري"

أ – تطبيقات استراتيجية "باولوفريري"

لعل أول تطبيق لهذه الاستراتجية ، كان في المناطق الفقيرة من المجتمع البرازيلي حيث قام «باولو فريري» نفسه بهذا التطبيق ، وسجل تجربته هذه في كتاب له بعنوان : "Education For Critical Consciousness" التربية من أجل تكوين الوعي الناقد والذي ترجم من البرتغالية إلي الإنجليزية بهذا العنوان عام ١٩٧٣م .

وكان في تطبيقه لاستراتيجيتة يهتم اهتماما شديدا بالبرنامج التربوي الذي لابد أن يطبق في سياق اجتماعي وسياسي ، إذ كان يرى أن أي استراتيجية أو برنامج تربوي تعليمي للكبار يجب أن يتكون أساسا من جانبين ، جانب يتعلق بالأفكار والموضوعات ، وجانبا يتصل بالبرنامج التربوي والتعليمي . أما جانب الأفكار ، فهو تلك العملية التي يبدأ الناس عن طريقها إدراك واقعهم الاجتماعي إدراكا واعيا ، وهذا الإدراك يأتي في شكل سلسلة من الأفكار أو الموضوعات المتماسكة ، ذات الفائدة لهؤلاء الناس ، ويأتي دور البحث الفكري ، ليضع تلك الأفكار في مواجهة ما يتناقض معها ضمنيا من مشكلات نبتت أثناء حركة السياق التاريخي الثقافي لجموع الناس. (٥٢)

والبحث الفكري – كما يرى «آرثر لويد Arthur Lioyd" يتكون من خلال التفاعل بين المعلمين أو المنسقين ، وبين الكبار ، وينظر إليه على أنه فعل ثقافي تربوي يشكل جزءا من عملية التحرر ، وليس مجرد تهيئة للتربية والتعليم .

ويتميز البحث الفكري بأنه ذو طبيعة مستقبلية ، ومن ثم فهو يساعد على وضع تصور كلي يجمع في وحدة عضوية متماسكة كلا من المنهج والمحتوى والطرائق التعليمية والتعلمية ، وما يصاحب ذلك من عمليات أخرى مثل التقويم والتغذية والراجعة والمتابعة ... الخ (٥٣) .

أما الجانب الثاني أي البرنامج التربوي ، فهو يشتمل على تهيئة الناس وتقديمهم إلي «حلقات الثقافة Circles of Culture" ، وهو مصطلح أطلقه «باولوفريري» على المجموعات الصغيرة من الكبار والتي لا يزيد عدد أفرادها عن عشرين فردا ، توضع في هذه الحلقات الأفكار التي أتي بها البحث الفكري

"Thematic Research" فى شكل أسئلة أو مشكلات ، ويستخدم المنسقون وسائل تعليمية من شرائح شفافة ، وصور ، ومقالات صحف ، ومجلات ، وحكايات ، وشعر ، ومسرحيات وما إلى ذلك مما يمكن أن يعبر عن تلك الأفكار ، وفضل «فريرى» أن يكون القائمون على إدارة حلقات الثقافة من المجتمع المحلى ، وقد تم تدريبهم على أسلوبه فى تعليم وتنمية الكبار ، واتبع الأمر نفسه مع المنسقين (٥٤).

المشاركة التطوعية في التطبيق :

ولما كان برنامج «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار يعتمد كثيرا على المشاركة الطوعية ، فإنه وضع لهذه المشاركة أربعة المستويات الآتية : (٥٥)

المستوي الأول : ويتمثل فى المشاركة المبنية على مبادرة المتطوعين الذين اختيروا من بين الناس بناء على بحث واستقصاء .

المستوي الثاني : وينحصر فى تطويع السكان المحليين إلى أبعد مدى ممكن لهذا العمل حتى يتم اختيار منسقين للبرنامج .

المستوي الثالث : ويختص باستقطاب العديد من الناس لينضموا إلى هذا الاتجاه التعليمى التربوى (تعليم وتنمية الكبار) كلما أمكن ذلك ، سواء كان هذا الاستقطاب من سكان المجتمع المحلى ، أو الدائرة الإدارية ، أو الإقليمية ، أو حتى على مستوى الأمة كلها ، ويفضل أن يقسموا إلى مجموعات عدد كل مجموعة منها عشرون فرداً .

المستوي الرابع : ويتعلق بضرورة مراعاة إتاحة المناقشة والحوار لكل الأعضاء ، على أن لا ينفرد بالمحاورة لا المنسقون ، ولا المتطوعون لتعليم وتدريب الكبار على عمليات التعليم وفقا لنظرية وطريقة «باولو فريرى» .

التطبيق يغير ويصحح بعض أفكار الاستراتيجية :

يقول «باولو فريرى» فى حديث له مع «ريكس ديفيز Rex Davis"(٥٦) : إن تطبيق أفكارى كثيرا ما أدى إلى تغييرات فيها ، أضافت إليها أو صدقت بعضها ، وأثْرَتْها ، وكثيرا ما عدلْت فيها أثناء مراجعتى لهذه الأفكار فى ضوء التطبيق ، ومثال ذلك عندما كنت أعقد السمنار السنوى فى المكسيك لمجموعات من أمريكا اللاتينية ، تقابلت فى أحد هذه «السمنارات» مع خمسة عشر فردا من



الشباب ، بعضهم يعتنق المذهب الكاثوليكي ، والبعض الآخر يعتنق المذهب البروتستانتي ، وشكلوا بعد «السمنار» مجموعة عمل ميداني وكانوا قد قضوا وقتا طويلا في العمل الميداني من يونيو ١٩٦٩م إلى يناير ١٩٧٠م .

ووجدتهم قد أحرزوا خبرة طيبة ، وآتت نتائج موضوعية ، وأطلعوني على ما قاموا به ، فوجدته مختلفا عما قمت به في مواقف تعليمية سابقة ، وعندما قاموا بشرح ما فعلوه ، وجدته أفضل مما فعلته أنا ، ذلك أنهم بدأوا عملية تعليم الأميين على عكس ما بدأت به ، فلم يلجأوا مثلي إلى بحث سابق يستقصون فيه معجم الناس اللغوي ، وإنما استقو من الناس الكلمة المولدة الأولى مباشرة ، وفي اليوم التالي يناقشون هذه الكلمة دون معرفة الكلمة الثانية ، وفي أثناء مناقشة الكلمة الأولى تنبثق من المتعلمين أنفسهم الثانية ، فالثالثة ، فالرابعة ، وهكذا ، ذلك أن كل مقطع من الكلمة الأولى يمثل عائلة لغوية " Linguistice Family" وهذا من خصائص اللغات ، البرتغالية ، والإسبانية ، واليابانية ، والمقصود بالكلمات الولادة تلك الكلمات التي تتكون من مقاطع تتيح من خلال تركيبها تكوين كلمات أخرى ، ومثال لذلك الكلمة «بالوما "Paloma" وتعني الحمامة (طائر السلام) إذا قسمتها إلى مقاطع وكل مقطع منها - يكون عائلة لغوية - كما ذكرنا - فالمقطع با pa ، ب pe ، بِي pi ، بُ po ، بو pu ، يمثل العائلة الأول ، وأما المقطع لا La ، ل le ، لِي li ، ل Lo ، لو Lu ، فيمثل العائلة الثانية ، وأما المقطع الثالث ، ما ma ، م me ، مى mi ، م mo ، مو mu ، فيمثل العائلة الثالثة .

ويتضح مما سبق أن الكلمة الولادة تتكون من ثلاث عائلات لغوية ، ويمكن للمتعلم بعد ذلك أن يبدع كلمات جديدة من خلال تأليف المقاطع بطريقة جديدة قد تصل إلى أكثر أو أقل من ثمانين كلمة ، وهذا أمر سهل على الكبار الأميين ، وبخاصة إذا لا حظنا أنهم لا يعانون أمية شفهية ، وإنما أميتهم كتابية بالدرجة الأولى ، ولذلك يمكن أن يعرفوا كلمات جديدة ، كما يمكنهم إعادة التعرف على معجمهم من جديد من خلال تلك العملية .

المحتوي التعليمي وطرق ووسائل التدريس :

قد يتبادر إلى الذهن أن المحتوى التعليمي عند «باولوفريري» من السهولة بمكان ، إذ إنه لا يتجاوز محو أمية هؤلاء الكبار من خلال مدخل

الكلمة الولادة ، كما أن الطرق والوسائل كذلك ، إلا أن حقيقة الأمر غير ذلك ، ويتضح ذلك إذا نظرنا إلى أن هدف التربية الأساسية عند «باولوفريرى» ، أن تجعل الكبار الأميين أكثر وعيا بالعمليات الاجتماعية ، وأن يكونوا فاهمين مجتمعهم ، وواعين به ، ورابطين ما يتعلمونه بحقيقة حياتهم اليومية ، ولايتحقق ذلك بكلمات لا معنى لها ، وإنما باختياره كلمات ذات معنى فى حياتهم، وقيامه فى عملية التعليم هذه باستمرار مساوقة نفسه مع عالم المتعلم ، ومعجمه اللغوى ، مركزا على الأفكار الولادة التى تحملها الكلمات الولادة أيضاً، تلك الأفكار التى تسمح للمتعلم أن يحلل ما يفهمه بالفعل ، وتشجعه على تنمية الأفكار المترابطة فى حلقات الثقافة من خلال عملية الحوار والمناقشة(٥٧) ، وليست طريقة الحوار أو المناقشة هى الوحيدة التى تستخدم هنا ، وإنما اتبع «فريرى» طرقا ووسائل تدريسية تحقق له هدف التربية الذى تقدم ذكره ، وقد جاءت موجزة عند «دينيس جولت Denis Goulet على النحو التالى(٥٨) :

- البحث الجاد والدائب عن الكلمات الولادة على مستويين : مستوى الثراء المقطعى للكلمة ، ومستوى احتوائها العالمى على مضامين خبرية .
- التنظيم الأولى لتلك الكلمات ، ثم ترجمتها إلى صور مرئية تثير الكبار الغارقين فى ثقافة الصمت "Culture of silence" ، حتى ينطلقوا صناعا للوعى بثقافتهم ، ومن ثم تبصيرهم بمواضع المشكلات أو (الإشكاليات) حتى يأتى الحل من خلال المتعلمين أنفسهم ، وليس من خارجهم ، وفى هذا محاولة من «فريرى» لتشجيع هؤلاء المتعلمين على خلق معرفة ومعان ناتجة عن إدراكهم للمشكلات المضطرة ، التى تظهر خلال تفاعلهم الجدلى مع مواقفهم الحياتية والوجودية ، وفى رأى «جولت Goulet" أن «فريرى» يسعى من خلال ذلك إلى توصيل رسالة محددة ، وهى أن الإنسان يمكنه أن يعرف بمقدار ما يدرك من مشكلات أو (إشكالات) الواقع الثقافى والتاريخى والطبيعى، تلك المشكلات التى كانت مغمورة فى هذا الواقع قبل إدراك وعيه لها.

وربما يكون من المفيد هنا الإشارة إلى أن إدراك المشكلات أو (الإشكالات) باعتباره موقفا عقليا عند «فريرى» ، ليس مساويا ، ولا مرادفا

لأسلوب حل المشكلات فى البرجماتية ، والذى يعتمد على موقف الفنيين «التكنوقراط» العقلى ، وإنما هو نقيض له ، ذلك أن الموقف الأول عند «فريرى» ، يكون الفرد مستغرقا فيه كلية ، بينما فى أسلوب حل المشكلات يبحث الفرد عن ما يبعده مسافة كافية عن الواقع أو الحقيقة ، وذلك لكى يحاول الوصول إلى إيجاد حل للموقف المشكل(٥٩) .

وعلى أى الأحوال فإن هناك عاملا هاما ومؤثرا فى طرق التعليم عند «باولو فريرى» يتمثل فى قدرة المعلم على إيجاد جسر يصل بين ثقافته وثقافة المتعلم ، فإذا نجح المعلم فى ذلك ، فإنه يستطيع أن يقدم خدمة يحاول فيها أن يتوحد مع المتعلم ، «وأسلوب توحد المعلم مع المتعلم» يعتمد على مفهوم لاهوتى هو "Incarnational" أى حلول اللاهوت فى الناسوت أو التجسيد ، وهذا التوحد ليس فقط بهدف تعليمه مجرد مجموعات من الكلمات ، بل يهدف إلى تكوين إطار فكرى خاص بالمتعلم ، يجعله قادرا على التفكير الناقد الواعى فى آن واحد(٦٠) .

دور المعلم :

وهنا يصبح دور المعلم فى (استراتيجية) «باولو فريرى» أن يقدم المشكلات المتعلقة بتنظيم الموقف الوجودى ، ليساعد المتعلمين على الوصول إلى وجهة نظر ناقدة لواقعهم الذى يعيشون فيه(٦١) . وتعتمد عملية التعليم والتعلم فى نظرية «باولو فريرى» على التفاعل والحوار بين المعلمين والمنسقين والمتعلمين ، وهذا التفاعل والحوار الذى تحكمه علاقات إنسانية ، حلت محل العلاقات السلطوية التقليدية التى تشيع فى التربية التى تهدف إلى حشو الدماغ بالأفكار ، أو التربية المصرفية "Banking Education" أو التقليدية ، حيث من المعروف أن المعلم فيها هو المسيطر على المعرفة ، والمتحكم فى الرؤية التى يرى بها الطالب الحقيقة كما يريدها المعلم ، علما بأن الطالب قد تكون عنده رؤية أخرى لحقيقة الواقع ، ولكن ربما يكون مآلها الرفض من المعلم . ويوضح «باولو فريرى» طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم فى التربية «المصرفية» فى خطوات على النحو التالى :

(أ) المعلم يعلم ، والتلاميذ يتلقون .

(ب) المعلم بكل شئ عليم ، والتلاميذ لا يعلمون شيئاً .

(ج) المعلم يفكر ، والتلاميذ يفكرون فى اتجاه بعيد عما يفكر فيه .

(د) المعلم يتكلم ، والتلاميذ صامتون خائفون .

(هـ) المعلم يفرض النظام ، والتلاميذ ينصاعون بما يفرض عليهم .

(و) المعلم يختار ، ويفرض اختياره على التلاميذ فيقبلون مذعنين .

(ز) المعلم يعمل ، والتلاميذ يتوهمون أنهم يعملون .

(ح) المعلم يختار محتوى المقرر ، والتلاميذ وفقا لذلك يتكيفون .

(ط) المعلم يخلط بين سلطة العلم ، وسلطان المهنة على حساب حرية الطالب .

(ى) المعلم هو محور عملية التعليم ، بينما التلاميذ مجرد أشياء تدور فى فلكه .

أما فى نظرية «باولو فريرى» فإن الأمر مختلف ، ذلك أنه يعقد أهمية كبرى على المحاورة باعتبارها أسلوبا وطريقة للتدريس ، واستقصاء المشكلات الواقعية ، والوعى بها من قبل المتعلمين ، حيث تنبثق معان جديدة تلائم الوضع الاجتماعى لهم ، ومادامت المعرفة الجديدة متصلة بالأوضاع الحياتية المجتمعية الوجودية للمتعلمين ، فإنهم يتفاعلون مع معلميهم وواقعهم ، ويقومون بتحليل الواقع تحليلا ناقدا ، ويطبقون الفكر فى الواقع كما يتوقع منهم «باولوفريرى» ويعلم بعضهم بعضا من صميم عالمهم(٦٢) ، وحينما يتمكن فلاح من المشاركة فى الخبرة الحوارية التربوية بكل معطياتها وأبعادها وتفاعلاتها فإنه يصل إلى وعى جديد بذاته ، ويكتسب إدراكا جديدا لذاته وهويته ومحركا قويا لأمله فى حياة أفضل .

وكان من نتيجة تطبيق «باولوفريرى» نظريته واستراتيجيته فى واقع مجتمعه ، أن الفلاحين عبروا عن المعنى السابق بعد ساعات قلائل من الدرس :(٦٣)

* «لقد تحققتُ الآن من أنني انسان متعلم» .
* «لقد كنا معصوبى الأعين ؛ أما الآن فقد أبصرَتُ أعيننا» .
* «لم تكن الكلمات قبل الآن تعنى شيئاً بالنسبة لى ، أما الآن فإنها

تتكلم إلىّ ، وفى استطاعتى أن أجعلها تتكلم» .

* «منذ الآن فصاعدا لم نعد كمًا مهملا فى مزرعة تعاونية»

وهكذا يكتشف الرجال حينما يحدث هذا فى عملية تعليمهم القراءة أنهم مبدعون لثقافتهم ، ومن ثم يكون كل عمل خلاَّقا ؛ «إنى أعمل وعملى يجعل العالم فى حالة تغير وصيرورة» (٦٤) .

وسرعان ما تحول الهامشيون إلى فاعلين مستجيبين لتحقيق التغيير فيما حولهم ، زد على ذلك تصميمهم على النضال من أجل إحداث تغيير فى البناء الاجتماعى الذى ما يزالون ، مقهورين فيه ، من أجل هذا وصف طالب برازيلى بارز فى الحركة الطلابية العالمية فى الستينيات ، ما قدمه «باولوفريرى» قائلاً : «إن هذا النمط من العمل التربوى بين الناس ، يقدم عاملا جديدا من عوامل أحداث التغيير الاجتماعى والتنمية ، فهو أداة جديدة لقيادة العالم الثالث ، وبها يستطيع أن يقوض البنى التقليدية ، ليدخل العصر الحديث(٦٥) .

ولم يقف تطبيق نظرية «باولو فريرى» عند محو أمية الكبار وصولا إلى تعليمهم وتنميتهم فى العالم الثالث ، بل تجاوز ذلك لأغراض أخرى فى أماكن من العالم المتقدم .

تطبيقات النظرية والاستراتيجية لأغراض غير التي وضعت لها:

وعندما عرفت الثقافة الناطقة بالإنجليزية كتب «باولو فريرى» من خلال ترجمتها اليها ، سواء فى أمريكا الشمالية ، أو فى انجلترا ، وأيضاً من خلال استقدامه محاضرا فى جامعة «هارفارد» ، وبعض البلدان الأوروبية والأفريقية والآسيوية ، كما ذكرنا ذلك تفصيلا فى حياته وبيئته الاجتماعية والفكرية ، عندما حدث ذلك كله ، كان من الطبيعى أن تظهر محاولات لتطبيق نظريته فى أنحاء كثيرة من العالم لأغراض أكثر تنوعا من ذلك الغرض الذى حدده «باولو فريرى» فى محو أمية وتعليم الكبار وصولا إلى تنميتهم ، وتحرير ذواتهم» وتكوين الوعى عندهم ، والتحرر من قاهريهم ، ومن تلك التطبيقات(٦٥)

أ – طبقت النظرية والاستراتيجية فى تنزانيا فى مجال الإرشاد الزراعى .

ب – وفى الولايات المتحدة الأمريكية كانت هناك دراسة ومناقشة لنظرية «باولو فريرى» وأفكاره فى تعليم وتنمية الكبار ، ومحاولات لتطبيقها، ومثال ذلك :

* تنظيم جامعة «ويسكونسن – ماديسون "Wiseonsin-Madison" (سيمنارا) لمناقشة ودراسة النظرية والأفكار التى قامت عليها .

* وفى «سانتا كروز – كاليفورنيا» ، نظمت جماعة من العمال جمعية تعمل على حل المشكلات الاجتماعية التى تواجه العمال على طريقة «باولو فريرى» .

* وفى مدينة «ماديسون ويسكونسن» تأسست جماعة الوعى بمقاطعة اللحوم – "a meat boy-cott" استخدمت مفهوم الوعى الذى جاء هدفا محوريا عند «باولو فريرى» مدخلا إلى تحقيق أهدافها .

وفى «كندا» ، أنشئت جمعية خصصت نشاطها لسكان منطقة فقيرة بمدينة «مونتريال» على الإرتفاع بمستوى معيشتهم ، مطبقة فى ذلك منهج ونظرية «باولو فريرى» .

وهناك دراسة عن تطبيقات لنظرية المعرفة الناقدة عند «باولو فريرى» فى مجال تعليم الرياضيات "Critical Mathematics Education, An Application of Paulo Freire's Epistemology" , Journal of Education, Volume 165, no. 4,1993P; 315-339 .

وبعد أن عرضنا فى الصفحات السابقة المحور الخاص بتطبيق نظرية «باولو فريرى» سواء تطبيقها من أجل تعليم وتنمية شخصية الكبار الأميين من عمال وفلاحين مقهورين وصولا إلى تحريرهم من عوامل القهر والوعى بواقعهم من أجل تغييره إلى ما هو أفضل ، أو من حيث تطبيقها فى مجتمعات الولايات المتحدة وكندا من أجل تحقيق أغراض أخرى .

وأما الصفحات التالية فسنفردها لأبراز الاتجاهات فى فهم وتفسير ونقد نظرية واستراتيجية «باولو فريرى» .

ب – اتجاهات في فهم وتفسير ونقد الاستراتيجية

لقد مضى وقت طويل نسبيا حتى صارت الاستراتيجية وصاحبها



معروفين بين الناطقين باللغة الإنجليزية فى العالم ، وإن كانت معرفة الناطقين باللغة العربية به وبأعماله مازالت محصورة بين قلة من المتخصصين فى أصول التربية بخاصة .

واختلفت وتعددت ردود الفعل بالنسبة للاستراتيجية وصاحبها ، ومن ثم جاءت تفسيراتها مختلفة بإختلاف فهم من تصدوا لدراستها مترجمة إلى الإنجليزية ؛ ولقد صنف «روبرت ماكى "Robert Mackie" هذه التفسيرات فى أربعة أتجاهات أتية :

١ - اتجاه تعليم الكبار : وتعبر عنه كتابات المشتغلين فى حقل تعليم الكبار بوجه عام ، ومع ، أن عدد ممثلى هذا الاتجاه قليل إلا أنه يعد من أسبق الاتجاهات فى تناوله - مناقشا ومفندا - أعمال «باولوفريرى» حيث نجد ذلك واضحا فى مجموعة الكتابات المشتركة التى نشرها «ستانلى م. جرابوفسكى "Stanly M. Grabowvsky" تحت عنوان «باولو فريرى» ، المعضلة الثورية لمعلم الكبار "Paulo Freire ; ARevolutionary Dilemma For the Adult Education" وانتهى ممثلو هذا الاتجاه إلى وصف أعمال «باولو فريرى» بأنها نوع من العبث»(٦٧) .

ويعلن وليم جريفيث "Wiliam Griffeth" أن «باولوفريرى» لم يأت بجديد يضاف إلى ما يعرفه علماء تربية وتعليم الكبار ، فمزاعمه عن العلاقة بين المعلم والمتعلم ليست جديدة ، كما أنها ليست مفيدة فى مجال إحداث تحسين فى العملية التعليمية ، ودليل «جريفيث» على ، ذلك ، أن كثيرين من علماء ومعلمى الكبار قد تبنوا أساليب وطرق التدريس نفسها التى يتبناها «باولو فريرى» فى نظريته ، وربما يدل ذلك على أن «فريرى» لم يفحص الأعمال السابقة فى مجال تعليم الكبار ، وما أكثرها ، والتى دعت إلى استخدام تلك الأساليب والطرق وتقنيات ووسائل التدريس وحللتها ، ولم يستشهد بأى منها ؛ ومن ثم بدا الأمر ، وكأن «فريرى» قد بدأ من فراغ .

ونقد «جريفيث» هذا له دلالته ، فهو أحد علماء تعليم الكبار والمشتغلين به منذ استقلت دراسات تعليم الكبار عن النظرية العامة للتربية ، واتخذت لنفسها سمات وملامح تميزها منها ، وصار بمقتضى هذا الاستقلال النظر إلى المتعلمين باعتبارهم كباراً ، ويجب أن يعاملوا على أنهم كذلك(٦٨).

ويدفع «جارفيس» هذا النقد عن «فريرى» قائلاً : حقيقة أنه لم يستشهد بأى من الذين سبقوه ،أو عاصروه في مجال تعليم الكبار،وربما يرجع سبب ذلك إلى اهتمام «فريرى» بمحو أمية الكبار ، وصولا إلى تعليمهم وتنميتهم ، وبخاصة فى العالم الثالث ، أكثر من كونه كاتبا أكاديميا ، يشغل باله تطور النظرية فى تعليم الكبار ، وتقدم طرائق وأساليب وتقنيات التدريس فى هذا الحقل من حقول التربية»(٦٩) .

ولقد كشفت هذه المناقشة فى رأى «جارفيس» عن الصراع بين اتجاهين متضادين فى تعليمهم وتنميتهم ، الاتجاه الأول ويتمثل فى التعليم من أعلى "Education From Above" وهو من أكثر الاتجاهات التعليمية تقليدية ، وأما الاتجاه الثانى "Education of Equals" فيطلق عليه تربية وتعليم المتساويين وهو الاتجاه الأكثر شيوعا فى تعليم وتنمية الكبار ، وتعبر عنه بصفة خاصة نظرية «فريرى»(٧٠).

ويعلق «ماكى» على هذه النقود سواء ما يتعلق منها بعبثية أعمال «فريرى» أو تجاهله لأعمال من سبقوه فى تعليم الكبار ولم يستشهد بأى منهم ، وظهر كأنه بدأ من فراغ ، يعلق «ماكى» على هذا قائلاً : «إن أصحاب هذا الاتجاه لم يستطيعوا فهم أفكار «باولوفريرى» الاجتماعية والسياسية فى تعليم وتنمية الكبار ، كما أنهم عجزوا أيضاً عن فهم مقولته المحورية بأن التربية عمل سياسى فى المحل الأول(٧١).

٢ - **الاتجاه الدينى** : لقد التقط هذا الاتجاه مصطلح «الوعى» عند «باولوفريرى» ، واستخدمه على نطاق واسع فى خطب الكنائس ، وبخاصة تلك الكنائس التى تعتمد على مساعدات الجمعيات الدينية الخيرية ، كما شاع استخدام الوعى أيضاً فى مناقشة أعمال «باولوفريرى» فى المقالات التى نشرتها الصحف والمجلات المسكونية مثل صحيفة "Convergence" ، أى اللقاء ، وملحقها الأسترالى Dialogue أى الحوار ، ولقد أجمعت الخطب والمقالات على أن أعمال «باولوفريرى» صادرة عن إطار عقدى ، يشكل أصول اتجاهاته التربوية المتشددة أو الراديكالية ألا وهو لاهوت التحرير "Theology of Liberation" ، وما يؤيد هذا الاجماع ، تلك الجهود الدينية المخلصة التى كان يبذلها «باولوفريرى» فى مساعدته لجموع الفقراء البرازيليين ، وجهوده أيضاً فى مجلس الكنائس العالمى . وربما تعد المقالات التى كتبها كل من «بروس

بوستون "Bruce Boston" وكليفت رايت "Clift Wright" وكتاب «جون الياس "John Elias" تعبيرا عن مناقشة «باولوفريرى» ، من المنطور الدينى الذى يمثله هذا الاتجاه(٧٢) .

ويوجه «بروس بوستون» نقده لنظرية واستراتيجية «باولوفريرى» قائلاً : أما كان يجب على مربب يدعو إلى الحرية أن يقدم نفسه للقراء المهتمين بالتربية بعامة ، وتعليم وتنمية الكبار بخاصة ، وقد أحاط الحرية أن يقدم نفسه للقراءة المهتمين بالتربية بعامة ، وتعليم وتنمية الكبار بخاصة ، وقد أحاط نظريته بوشاح من مثل هذا الأسلوب الغامض المعقد والباهت فى الوقت نفسه ، والمسرف في المثالية ، والخالى من الخبرة الإنسانية الحقيقية والتى من طبيعتها أنها ولادة لأفكار مثيرة وجديدة ، مع العلم بأنه كان من الممكن أن تأتى نظرية واستراتيجية «باولوفريرى» واضحة الأفكار ، سهلة الأسلوب ، كما أنه من الممكن أيضاً ، لو التزم الكاتب الوضوح والأعتماد على الخبرة البشرية ، أن تكون نظريته واستراتيجياته من أهم ما كتب فى مجال الاهتمام بالإنسان الفقير والمقهور(٧٣) .

كما يأخذ «بوستون» على «باولوفريرى» طريقته أحادية الاتجاه في تحليل مجتمع البرازيل ، حيث ركز على العلاقة بين ملاك الأراضى وأقنان الأراضى فقط ، وبينما الأمر مختلف عن ذلك فى حقيقة الأمر ، إذ إن هناك أنماطا من العلاقات الاجتماعية فى أمريكا اللاتينية ، منها نمط العلاقة الوسيطة ، وهى إحدى العلاقات التى تعززها وتدعمها الكنيسة الكاثوليكية ، كما عرفت الكنيسة العلاقة الأولى من خلال حركة الوعى القومى (الثقافة الشعبية) ، فى بداية تكوينها فى الخمسينات ، وازدهارها فى الستينات ، ومن الملاحظ أن «باولوفريرى» يقابل بين علاقتين ، العلاقة الأفقية والعلاقة الرأسية على الرغم من تناقضهما ، هو يريد أن تكون العلاقة بين المتعلم والمعلم فى تعليم الكبار ، علاقة أفقية ، علاقة التساوى ، وهى علاقة تتفق أيضاً مع المجتمع المثالى الذى يطمح «باولوفريرى» إلى تحقيقه(٧٤) .

ويعزو «جيرولد آيس "Jerold W. APPS" الغموض الذى أحاط بكتابات «باولوفريرى» ، وما ترتب عليه من صعوبة فهمها إلى سببين أولهما : أن الأسلوب الذى كتب به «باولوفريرى» أعماله غريب على القراء في الولايات المتحدة وربما عند المتكلمين بالإنجليزية فى أوربا وغيرها من دول العالم ،

ثانيهما الترجمة من البرتغالية إلى الإنجليزية .

ويستطرد «أيس» فى دفاعه عن «باولوفريرى» مشير إلى قضية هامة ، وهى أن معظم النقد الموجه إلى ما كتبه «باولوفريرى» ، منصبٌ على كتابه «تربية وتعليم المقهورين "Pedagogy of The Oppressed" علما بأن هذا الكتاب – فى الحقيقة – هو كتابه الثانى ، ومن سوء الطالع أن الكتاب ترجم إلى الإنجليزية ونشر أول ما نشر فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٠ ، قبل ترجمة كتابه الأول بثلاث سنوات وكان بعنوان "Education as The practice of Freedom" حيث عرض وناقش فيه برنامجه فى محو أمية الكبار ، ولو أن الكتاب الأول هو الذى ترجم إلى الإنجليزية أولا لكان من السهل على القارئ فى الولايات المتحدة أو غيرها من البلاد الناطقة بالإنجليزية أن يفهم إلى حد ما أفكار «باولوفريرى»[٧٥] .

٣ – الاتجاه التخصصى :

وهو اتجاه المتخصصين فى محو أمية الكبار تحديدا ولا يتجاوز عددهم أصابع اليد الوحدة ،وقد اتفقوا –على الرغم من اختلاف أقطارهم –على الاهتمام بنظرية « باولوفريرى » ، واعتبروها عنصرا أساسيا من عناصر أعماله، وهم : «هربرت كول Herbert Kohl » وساينثان براون Cynthian Prown ، ومن السويد «كارول» و «لارزبيرجن "Carol and Lors Berggen والكاتب الإنجليزى «مارتن هويلز Marten Hoyles" ، وهؤلاء جميعا تعمقوا في دراسة طريقة ومنهج «باولوفريرى» فى محو أمية الكبار ، إن لم يفعلوا ذلك بالنسبة لتشعيباتها وتداعياتها الاجتماعية العريضة ، واكتفوا بإلقاء نظرة سريعة عليها[٧٦] .

ويرى «روبرت ماكى» أن تفسيرات المتخصصين في محو الأمية من الناطقين باللغة الإنجليزية ، لطريقة «باولوفريرى» غالبا ما كان يعوقها ذلك «التمركز العرقى Ethnocentric View" الواضح ، بمعنى أنها بنت مجتمع البرازيل وما شابهه من مجتمعات أمريكا اللاتينية ، لغة وثقافة ومواصفات سياسية ، وهذا التمركز الثقافي والعرقي شكل نقطة ضعف في طريقة «باولوفريرى» لمحو أمية الكبار ، وزاد من نقطة الضعف هذه ، اعتبار تلك الطريقة وصفة جاهزة قابلة للتطبيق في أى مكان من العالم ، والذين يؤمنون

بذلك ، أغفلوا تماما مانبه إليه صاحب «الطريقة» نفسه من ضرورة إعادة العمل بمقترحاته التعليمية بعد تحسينها ، وجعلها متسقة مع الخصوصية المجتمعية والتاريخية للمجتمع الذى ستطبق فيه(٧٧) .

٤ - الاتجاه السياسي :

وأصحاب هذا الاتجاه ، قالوا - وبدرجات متفاوتة - إن وراء نظرية واستراتيجية «باولوفريرى» في تعليم وتنمية الكبار ، دوافع سياسية ، ويضم هذا الاتجاه كثيرين من المحافظين ذوى المكانة الفكرية المرموقة مثل «بيتر بيرجر Peter Berger" صاحب كتاب « أهرامات التضحية "Pyramids of Sacrifice والمنشور عام ١٩٧٠م ، وضمنه فصلا اتهم فيه «باولوفريرى» بأنه لم يكن مخلصا في علاقته بالمقهورين إذ احتفظ بانتمائه إلي الصفوة وموقعه بها ، وراح يمن علي المقهورين بما قدمه لهم في تعال واضح ، كما أن مفهوم الوعى عنده ليس وعيا ناقدا كما يزعم ، بل هو حالة بروز الوعى العام الخالى من النزعة الناقدة(٧٨) .

ويذهب «بيرجر» في نقده إلي درجة التشكيك في صحة نتائج تطبيق نظرية «باولوفريرى» ، إذ عندما ذكرت نتائج تطبيق النظرية علي الكبار ، أن أميتهم قد محيت في غضون أسابيع قليلة ، نتيجة لاتصال الموضوعات التى استخدمت فى عملية التعليم والتعلم اتصالا مباشرا بخبرة المتعلمين الاجتماعية ، عندما ذكر ذلك قال «بيرجر» إن هذه النتائج من الناحية التربوية والتعليمية ليست حقيقية ، ولا يصح أن تعزى إلى الطريقة التى اتبعها ، بل تعزى إلى أسباب وغايات سياسية (٧٩) .

ويرى «بيتر جارفيس Peter Jarvis" أن هذا النقد فيه تحامل واضح علي نتائج تطبيق النظرية وصاحبها ، لأن الناقد لم يدرك أن المجتمع البشرى كله يحتل مركز تفكير «باولوفريرى» ، ولذلك فإن تحقيق «أنسنته "Humanization عنده يمثل فعلا تربويا وسياسيا في آن واحد ، ومن ثم فمن الضرورى أن يبنى عمله ليس فقط على تعليم الكبار وإزاحة الأمية عنهم ، وإنما يبنيه أيضاً على أسس إنسانية (٨٠) .

ومن أصحاب هذا الاتجاه «جويل سبرنج Joel Spring" وهو مختلف تماما عن «برجر» إذ يكتشف من خلال كتابه "Aprimer of liberation

"Education" والمنشور عام ١٩٧٥م ، طبيعة جدل (ديالتيك) الفكر والتطبيق الذى يعتمد مفهوم Praxis ، وهو مفهوم محورى مثل مفهوم الوعى فى نظرية واستراتيجية «باولوفريرى» – ولقد فهم «جويل» هذا المفهوم على أنه مفهوم فردى أكثر منه مفهوما اجتماعيا ، ومن ثم فهو يرى أن إمكانيات العلاقة المتبادلة أو التضامنية بين ما هو فردي وما هو اجتماعى فى هذا السياق قد أغفلت[٨١] .

ونجد أيضاً من أنصار هذا الاتجاه السياسى فى تفسير نظرية باولوفريرى، «دينيس جليسون Denis Gleeson» الذى تغلب على كتابته مسحة «جويل» نفسها ، وتبدو واضحة فى مقال له بعنوان «النظرية والتطبيق فى علم اجتماع باولوفريرى "Theory and Practice in the Sociology of Paulo freire" ويحدد فيه تحديدا صحيحا وحدة النظرية والتطبيق عند «باولوفريرى» ، وفى الوقت نفسه يرى أن أفكاره السياسية شبيهة إلى حد كبير بأفكار «جيفرسون» التحريرية [٨٥].

خــاتمـــــة

قدم هذا الفصل معالجة لنظرية واستراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، فيها قدر من العمق والشمول فى محاولة لإلقاء الضوء عليها وعلى صاحبها من زوايا مختلفة .

والدراسة التحليلية لفكر «باولوفريرى» وتطبيقه تكشف عن أن كل ما كتبه جاء مرتبطا ارتباطا وثيقا بعقيدة هو بها مؤمن ، وعنها مدافع ، ولها مطبق ، أكثر من ارتباطه بحدود أكاديمية تقليدية ، ومع ذلك فإنه قدم نظرات ثاقبة وعميقة فى فلسفة وسياسات وعلم اجتماع تعليم وتنمية الكبار فى المجتمعات الفقيرة ، مما يعد تطوير لنظريته فى تعليم الكبار وتنميتهم ، تضاف إلى الجهود المستمرة فى دفع هذا المجال نحو إحراز مزيد من التقدم .

و «باولوفريرى» من الذين يعتقدون اعتقادا قويا فى قدرة التربية على تغيير مسار المدنية الحديثة ، فهو يرى أن التربية من الممكن أن تكون وسيلة مباشرة للتدخل لصالح المقهورين ضد قاهريهم فى المجتمعات الظالمة على الرغم من أنه ليس هناك اتفاق على كيفية تحقيق ذلك (٨٣)، وإن كان هو نفسه استخدام أساليب توفيقية فى تجربته أدت إلى نتائج إيجابية ، فقد استبدل بعملية «ايداع المعلومات» فى أدمغة المتعلمين لحين استدعائها ، عملية الوعى الناقد فى تعليم وتنمية الكبار ، وبهذه العملية الجديدة سواء فى تطبيقه لها أو الدعوة إليها ، قدم خدمة كبيرة ، حيث قبلها كثيرون من المشتغلين فى مجال تعليم الكبار ، فى تنمية شخصية المتعلم نفسه أثناء العملية التعليمية ذاتها(٨٤) .

كما أن اتباعه أسلوب التعليم المتقن "The mastry learning Approach" ، فى البرازيل كان له أثره الواضح فى تطوير المنهج والطرق التى اتبعت فى تعليم وتنمية الكبار ، تحقيقا للأهداف المرجوة منه (٨٥) .

ومهما يكن الأمر ، فإن هذه الجهود الفكرية والتطبيقة التى كونت نظرية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار دفعت كثيرين من المتخصصين والمهتمين بتعليم وتنمية الكبار إلى طرح السؤال التالى : ما مدى صلاحية نظرية «باولوفريرى» للتطبيق على المستوى العالمى ، وهى نظرية من نتاج العالم الثالث بمواصفاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؟

لقد اختلفت اجابات المتخصصين عن هذا السؤال ، فمنهم من حذر من

مغبة الترجمة غير المباشرة لأعمال «باولوفريرى» ، وعلى رأس هؤلاء «بوستون» ، ومنهم من رأى أنه من التضليل ، كما أنه من الخطورة بمكان أن تطبق نظرية وطريقة «باولوفريرى» بغير تحفظات فى المجتمعات الحضرية الغربية مثل "Guroux" ؛ وهناك من قرر أن نظرية «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وفى التغيير الاجتماعى نظرية تنطوى على مضامين تصلح لمجتمعات الولايات المتحدة ولمعظم المجتمعات الصناعية مثلها فى ذلك مثل العالم النامى الجديد (٨٦).

أما «الراديكاليون» من أعضاء جمعية تعليم الكبار فى المملكة المتحدة ، فليس عندهم شك فى قابلية نظرية «باولوفريرى» للتطبيق فى بريطانيا(٨٧).

وأما صاحب النظرية والاستراتيجية نفسه فيرى أن التجارب التعليمية والتربوية ، لا يمكن استنباتها فى أرض غير الأرض التى نبتت فيها ، محكومة بخصوصياتها ومعطياتها ، وإنما من الممكن إعادة اكتشافها وتطويعها للبيئة التى يمكن أن تفيد منها(٨٨) .

وعلي أية حال فإن «باولوفريرى» قدم نظرية واستراتيجية وطريقة فى تعليم وتنمية الكبار ، احتلت مكانة القلب فى مجال النظرية فى تعليم الكبار ، ولذلك فليس غريبا أن يثور حولها الكثير من الجدل والنزاع ، وكثير من الشك أيضاً ، وبخاصة فيما يتصل بالسياق الاجتماعى والبيئة الثقافية ، حيث وضعت النظرية موضع التطبيق ، ومن المعروف أن «باولوفريرى» ربط نظريته هذه بالتغيير الاجتماعى والسياسى ، ومن ثم جاءت مشبعة بالمضامين الإنسانية والسياسية ، مما كان سببا من أسباب عدم تقبلها عند بعض المربين بصدر رحب (٨٩) .

ويرى «جارفيس» أن اضافات «باولوفريرى» إلى مجالات علم إجتماع وفلسفة ولاهوت تعليم الكبار جاءت أعظم قدرا من إضافاته فى مجال فنيات ووسائل وطرق تدريس الكبار. وهذه الإضافات فى حاجة إلى دراسات علمية ربما تكشف عن جوانبها وأبعادها ، ومضامينها .

وتبقى نظرية واستراتيجية «باولوفريرى» ، وجهود من يسيرون على دربه من مدرسة الوعى الدينى فى التربية وغيرها مثار بحث وتحليل ، وموافقة، ومعارضة ، وتحفظ ، وقبول ، واقتباس ، واقتداء ، ما بقى هناك

أميون على مستويات الأمية المختلفة والمتشعبة مع مراعاة الأولويات ، وما بقى هناك عالم ثالث سواء بالمفهوم الجغرافى ، أو بالمفهوم الحضارى ، أو الإنسانى، وفى كل ذلك مجالات وافاق للبحث العلمى التربوى مازالت فى حاجة إلى الارتياد والكشف ، ولا يجوز أن يتوقف ذلك ، وإنما يجب أن يستمر ويتدفق .

فهناك حاجة ملحة اسبر غور طريقة واستراتيجية «باولوفريرى» فى تعليم اللغة بطريقة علمية تكشف عن العمليات والأساليب والتقنيات التى استخدمها وتبعه فيها تلاميذه ومريدوه كشفا يجعلها قابلة للتجريب المستوفى للشروط البيئية والعلمية .

وهناك حاجة أيضاً إلى مزيد من تحليل العلاقة بين أعمال «باولوفريرى» فى تعليم وتنمية الكبار وبين حركة الوعى الدينى أو «لاهوت التحرير» تحليلا موضوعيا وعلميا . . .

كتب «باولوفريري»

1. Education : The practice of freedom, published in Rio in 1967 with an Intraduction Contributed by his Colleague Francisco Weffort .

2. Extension or Communication, published in Sintiago, 1969.

وبعد خمس سنوات ترجم هذان العملان إلى الانجليزية ليظهر تحت عنوان:

3. Education for Critical Consciousness . Shead and Word, 1974 and republished as Education : The practice of Freedom, london Writers and Readers publishing Cooperating, 1974 .

4. Pedagogy of the eppreraed, was Completed in 1968 .

وله ترجمة إلى الانجليزية صدرت ١٩٦٨ عن دار نشر "Herder & Herdr" وهو أول كتاب يترجم من كتبه ، على الرغم من أنه ليس الأول تأليفا ، ثم صدرت له ترجمة بعد ذلك بعامين ١٩٧٠ فى نيويورك من دار "Seabury Press" .

5. Cultural Action For Freedom, Harvard Education Review 1970 .

ثم نشرته penguin سنه ١٩٧٢ فى بريطانيا .

6. Pedagogy in Process : The Letters to Guinea-Bissaw, The seabury press. 1978 .

7. The Politics of Education, Cultur, Power and Liberation With Dialogue on Contemparary Lssues, Bergin & Garvey Massochuatis. 1985 .

8. Litracy, Reading The World . With Donaald Macedo, Bergin & Garvey, 1987.

9. A Pedagogy For Liberation, Dialogye on Transforming Education. With : Ira Shou Bergen & Carvey, 1987.

* لم يدخل فى هذه الأعمال التسجيلات الصوتيه أو المقالات .

مراجع وهوامش الفصل الثامن

1. Mackie, Robert, Literacy and Revolution, The Pedagogy of Paulo freire, The Introduction, Pluto Press, london 1980.
2. Shaull, Richard, The Forewrd of Paulo Freire, Pedagogy of The oppressed N. Y. 1970, p 10 .
3. Jarvis, Peter, Paulo Freire, In Twentieth Century Thinkers of Adult Education, Edited by, Peter Jarvis, London, 1991, p. 266 .
4. Ibid .
5. Mackie, Robert, op. cit, p.4 .
6. Shaull, Richard, op cit, p.4 .
7. Mackie, Robert, op. cit, p.4 .
8. Ibid. p.5 .
9. Ibid, p,p 5,6,7 .
10. Jarvis, Peter, op. cit, p. 267

* - Freire, Paulo, Pedagogy In Process : The Letters to Guinea-Bissau. The Seabury Press 1978 .

وهذا الكتاب يعد الكتاب الوحيد الذي لم يكتبه «فريري» في سياق بيئة القهر ، لأنه كتبه عندما كان يعمل مستشارا لحكومة غينيا بيساو ، وإن كان قد نادي فيه بضرورة التغيير الجذري لنظام التعليم الذي أوجده الاستعمار ، لأن ذلك التغيير الجذري أفضل كثيرا من استمرار النظام التعليمي الذي كان قائما قبل الاستقلال ، ذلك أن تحرير التعليم من الشوائب الاستعمارية يضمن استمراره تعليما يكون الوعي الناقد عند الجماهير ، تعليما ثوريا يؤدي إلي أن يكون المتعلمون قادرين علي التفكير الناقد الواعي ، وقادرين علي تطبيق تفكيرهم هذا في الواقع لتغيير ، «وهنا تصبح عملية تعليم وتنمية الكبار مدخلا للجهود المبذولة لتنظيم المعرفة التي سيحصلها العاملون في الريف والمدن من خلال نشاطاتهم اليومية ، وتلك عملية تعمق ما يستتبع عملية محو أمية الكبار ، ذلك أنها معرفة تتجاوز مجرد اكتشاف الذات إلي أهداف بعيدة تقوم علي تحقيقها مثل التفكير الناقد والواعي بالواقع ، والعمل علي تغييره P.24" .

والكتاب يشتمل علي : تقديم بقلم «جوناثان كوزول "Kozol, Jonathan" يسبقه

اهداء من المؤلف إلي «أميلكار كابرال "Amilicar cabra" المعلم الذي تعلم من شعبه» ، تحته مقتطفات من شعره ؛ و«أميلكار كابرال «هو زعيم حزب الاستقلال الأفريقي لغينيا بيساو ، وجزر الرأس الأخضر ، حيث شكلت مقاومته للاحتلال البرتغالي الوعي الجماهيري السياسي فيها . ومقال افتتاحي طويل بقلم «فريري» نفسه احتل من الكتاب ٦٨ صفحة تضمن منطلقات المشروع التعليمي الذي تكفل بتنفيذه بغينيا بيساو قسم التربية بمجلس الكنائس العالمي وفريق «معهد الفعل السياسي» الذي أسسه «فريري» في جنيف ، وأشرنا اليه في صلب الفصل ، وتاريخ الجهود التعليمية المختلفة ، والنشاطات المختلفة في تعليم الكبار ومشكلاتها النظرية والفكرية .. وخطة العمل في المشروع .. الخ .. ويلي هذا القسم الخطابات المتبادلة بين لجنة التربية بجمهورية غينيا بيساو وبين «فريري» وعددها «١٧» رسالة احتلت ٨٣ صفحة مدعمة بالصور الشمسية ، وانتهي الكتاب بتذييل وقع في ٢١ صفحة وكلمة أخيرة في صفحة واحدة .

وخطه الكتاب في صميمها خطه ثورية ، ولنجاحها اشترط «فريري» أن تكون جزءا من خطه شاملة للدولة ، ذلك أنه في المجتمعات الديمقراطية الجديدة يجب أن يكون عند جميع المشاركين الوعي بواقعهم ونقده ، لأن التربية ليست محايدة سياسيا ، ولكنها كانت دائما وما زالت تشتمل علي مضامين سياسية ، ومن ثم فمن المهم أن تتفق التربية والخطة الاجتماعية «الدولة» ، علما بأن الخطة الاجتماعية التي تنفذ بمشاركة الجماهير مشاركة واعية وفعالة شئ مختلف عن تلك التي تنفذ من أعلي دون مشاركة الجماهير p.101 . وهذا الكتاب من أكثر كتبه قبولا عند القراء .

11. Ibid .
12. Mackie, Robert, Contributions to the though of Poulo Freire, In op. cit, p.93.
13. Freire, Paulo, Education : The Practice of Freedom, London, Writers and Readers Pubshing, 1976. p. 40 .
14. Jarvis, Peter, op. cit, p.265 .
15. Ibid, p. 266 .
16. Ibid .
17. Mackie, Robert, op. cit, p.105 .
18. Jawis, Peter, op. cit, pp. 266-267.
19. Mackie, Robert, op. cit, p.97.

20. Freire, Paulo, Education, Liberation and the church, in stludy Encounter, vol.9, no,1,1973, p.1,in,op.cit pp.97.98.

21. Freire, Paulo, Thoelogy of liberaation, in Thinking with Poulo Freire, aseries of taps made during Freire visit to Australian council of clurches, 199 charence street, sydney NSW, Australia, as quoted by, Mackie Rebert, op. cit. p.98 .

22. Mackie, R.Op.cit, p.98.

23. Jarvis, Peter, op cit, p. 266 .

* كتاب البابا يوحنا الثالث والعشرين الذى أبرز فكرة الاشتراكية فى صورة تجعلها مقبولة وعلى أسس مسيحية عنوانه : Mater et Magestra

24. de kadet, E, Catholic Radicals in Brazil, London : Oxford University press, 1970, p.86. Quoted by, Mackie, R,op, cit. p. 98.

25. Ibid.

26. Freire, Paulo, Pedagogy of The oppressed, N.Y, 1970, pp. 135-36-,Education; The Practice of Freedom, op. cit, p16.

27. Mackie, R., op. cit, p.95 .

28. Shaull, Richard, op. cit, p.14.

29. Jarvis, Peter, op. cit, p. 267 .

* ويستند كل من «جيم ووكر ، ودافيس روكن ، وماكي ، وجارفيس في هذا الرأي علي أن كتابات «باولو» مليئة بالتضمينات اللاهوتيه ، وكثيرا ما يردد أن دور الكنيسة عنده هو تحرير النوع البشري وأنسنته (هكذا بشكل مطلق) ويقول : ولذلك فإنني مهتم تحديدا بالعمل مع اللاهوتيين ، وفي رأيه أن اللاهوت الصحيح ليس عملا من قبيل التزيد ، وإنما هو جزء من علم الانسان «الأنثروبولوجي» بحيث يتصل تاريخيا ليستطيع مناقشة وفهم العلاقة بيننا وبين «الرب» ولا أظن أن موقفي من هذه المسألة هو موقف إنسان فارغ العقل والوجدان ، وينتظر من يملأ له هذا الفراغ بكلمة «الرب» وأظن أيضاً أنه من أجل الاستماع إلى كلمة الرب ، يصبح حتما على أن ارتبط بعملية تحرير الإنسان ، ومن أجل هذا أظن أن اللاهوت يجب أن يرتبط بالتربية من أجل الحرية ، وأن ترتبط التربية من أجل الحرية باللاهوت . ولمزيد من التفصيلات

أنظر :

- Davis, Rex, Education for awareness, ATalk With Freir, In, Mackie, Rebert, op. cit, p.68 .
- Walker, Jim, The End of Dialogue : Paulo Freire In Politics and Education, In Mackie, Robert, op. cit. pp.120-150 .

– القسم الأول من الدراسة ، ص ص ٥ . ٦ .

30. Jarvis, Peter, op. cit, p.267 .

31. Apps W. Jerold, Problems in Continuing Education, Mc Graw-Hill Book Company, N.Y. 1979,p.122.

32. Apps W.Jerold, Ibid, pp. 123-125, and see also Freire, Poulo, Education For Critical. Consciousness, N.Y. 1973, p,p. 43, 44 .

33. Freire Poulo, Pedagogy of The oppressed, op. cit, p58.

★ راجع لمزيد من التفصيلات :

توماس كون (ترجمة : شوقى جلال) بنية الثورات العلمية ؛ عالم المعرفة ، الكويت ع ١٦٨ ، ١٩٩٢ م ص ص ٢٢ ، ٢٣ .

وأيضاً : عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماعى التربوى ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ص ٧٨ ، ١٢٨ .

34. Connolly, Reginald, Freire, Praxis and Education, In Mackie Robert (editor), op. cit, p.72 .

35. Apps, W. Jerold, op. cit, p. 109 .

36. Idid, p.123 .

★ يقصد «باولو» بثقافة الصمت تلك الرموز العقلية ، وردود الأفعال التي تعكس صورة البناء الاجتماعي القائم علي التسلط ، وعلي الرغم من إنها تغمر هؤلاء الكبار بالجهل والتخلف ، إلا أنه مؤمن بأن كل إنسان بغض النظر عن درجة جهلة ، أو ما يغمره من «ثقافة الصمت» مؤهل بالنظر الناقد لعالمه من خلال المواجهة الحوارية مع الآخرين ، بحيث إذا زود بالأدوات الملائمة لمثل هذه المواجهة ، فسيمكنه أن يعي حقيقة شخصيته ، وحقيقة ما في مجتمعه من تناقضات ، ومن ثم يصير واعيا بإدراكه تلك الحقيقة ، وتعامل معها ناقدا ، هذا الإيمان مدعوم بخبرة «باولو» الواسعة في اثناء

تطبيقه طريقته بين فلاحي البرازيل ، والتي اكتشف من خلالها «ثقافة الصمت» .

لمزيد من التفصيلات أرجو مراجعة :

- Freire, Paulo, Pedagogy of The oppressod. op cit., Education For Critical Consciousness, op. cit.

– ألبرتو سيلفا ، أراء ووجهات نظر ، (التعليم من أجل الحرية) فى مستقبل التربية ، اليونسكو ، ع٥ ، مارس ١٩٧٤ ، ص ٤٠ ، ٤٤ .

- Dauis, Rex, Education For awaareness, op. cit, p. 57.

37. Apps W. Jerold, op. cit, p.83.

لمزيد من التفاصيل أرجو مراجعة

– جون ديوى ، الخبرة والتربية ، (ترجمة : محمد رفعت رمضان ، نجيب اسكندر) الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٦ .

38. Connolly, Reginald, Freire, Praxis and Education, In Mackie, Robert (editor) op. cit, p.70

39. Jarvis, Peter, op.cit. 278.

40. Ibid, p. 277 .

41. Gutierrez, G; A Theology of liberation, London, SCM Press Ltd, 1974, p, p, 91-92 In, Ibid,p.277 .

42. Jarvis, Peter, Ibid, p.270

43. Davis, Rex, Education For The awareness, In, Mackie Rabert. op. cit, p. 58 . Freire, p. & Shor, Ira; Apedagogy For liberation, p. 139 .

44. Ibid, p. 61 .

45. Connolly, Reginald, op. cit, p.72.

46. Davis, Rex, op. cit, 61-62.

47. Freire, Poulo, Education for Critical Consciousness, op. cit, p.3.

* لاحظ استخدام «باولو فريري» لمصطلح Incarnating dialictically تجسيد جدلي . والتجسيد كما هو معروف في اللاهوت المسيحي يعني تجسيد الروح القدس في الإنسان أو حلوله فيه . وهنا يبدو واضحا التضمين اللاهوتي للجدل أو

الديالكتيك.

48. Freire, Poulo, Eduction, liberation and church, 1973, in Mackie, Robert op. cit, p. 119 .

49. Mackie, Robert, litarcy and Revobition, (The Introduction) op. cit. p.2.

50. Davis Rex, op. cit p. 57 .

51. APPS. A. Jerold, op. cit p. 122 .

52. lioyd, Arthur seldon, Critical Consciousness and Adult Education :

An Exploratory study on Freire's concerpt of conscientization "un published M.S. thesis, university of wisconsin, wis. 1974, p. 60, as Quoted in APPS W. jerold, p. cit, 122 .

53. APPS W. jerold, Ibid p. 123 .

54. Lioyd, Arthur seldon, in, Ibid, p. 73 .

55. Freire, Paulo, Education, The practice, the practice of Freedom, op. cit p. 157 .

56. Goulet, Denis, Introduction in freire, Ibid, p, (viii) as Quoted by, jarvis, peter op. cit, p. 271 .

57. Jarvis, Peter, Ibid, pp 271 - 272 .

58. Jarvis, Peter, Ibid, 272 .

59. Freire, Paulo, Cultural action for Freedom, Harmondsuuworth, penguim 1972, p. 36 .

60. Freire, Paulo, pedagogy of the oppressed, op cit pp. 57, 58.

61. Jarvis, Peter, op, cit, p 274 .

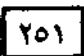
62. Freire, Paulo,Education for Critical Conseiousnss, op cit p. 48 .

63. Shaull, Richard, op. cit, p. 13.

64. Shaull, Richard, Ibid .

65. Apps, w. Jerold, op. cit, P. 125 .

66. Mackie, Robert, literacy and Revolution, the introduction, op. cit, p. 9.



67. Jarvis, Peter, op, cit, p 274.

68. Ibid .

69. Ibid .

70. Mackie, Robert, the introduction, of op. cit, p. 9.

71. Mackie, Robert, Ibid, p. 8 .

72. Apps, W. Jerold, op. cit, p. 125.

73. Jarvis, Peter, op, cit p 273 .

74. Apps, W. Jerold, op. cit, P. 125, 126.

75. Mackie, Robert, the introduction, op. cit, p.9.

76. Mackie, Robert, Ibid .

77. Ibid .

78. Jarvis, Peter, op, cit, p 275 .

79. Ibid .

80. Mackie, Robert, the introduction, op. cit, p. 9.

81. Ibid .

82. Phillips, H. M, Basic Education, Aworldchallenge, london, 1975, p. 3.

83. Ibid, p. 108.

84. Ibid, p. 184.

85. Jarvis, Peter, op. cit, PP. 275, 276 .

86. Ibid, p. 267 .

87. Freire, Paulo, Pedogogy in process, op cit p. 9.

88. Jarvis, Peter, op, cit, p 276 .

89. Ibid, p. 277 .

الفصل التاسع

استراتيجية مقترحة لتعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجًا

أ. د. إبراهيم محمد إبراهيم

تعددت المحاولات الدعوية لمواجهة التحديات التى تواجه التعليم النظامى من خلال عدة قنوات ، نذكر منها صدور أول استراتيجية عربية لمحو الأمية فى البلاد العربية عام ١٩٧٦م ، وما شهده العالم من سلسلة المؤتمرات الدولية التى عقدت خلال التسعينات، وفى مقدمتها المؤتمر العالمى «التربية للجميع» والذى عقد فى جومتيان بدولة تايلاند عام ١٩٩٠م ، ومؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية «قمة الأرض» والذى عقد فى ريو دى جانيرو - البرازيل ١٩٩٢م ، والمؤتمر العالمى لحقوق الإنسان الذى عقد فى فينا/ النمسا ١٩٩٣م ، وفى العام التالى عقد المؤتمر العالمى للسكان والتنمية بالقاهرة ، كما عقد المؤتمر العالمى للتنمية الاجتماعية فى كوبنهاجن ١٩٩٥م ، وفى ذات السنة عقد المؤتمر العالمى للمرأة في بكين عام ١٩٩٥م ، وفى عام ٢٠٠٠م شهد العالم مؤتمرين عالميين لمتابعة نتائج مؤتمرى المرأة فى نيويورك ، والتنمية الاجتماعية فى جينيف .

كما قامت منظمة اليونسكو فى الربع الأخير من القرن العشرين بتشكيل لجنتين دوليتين لدراسة التحديات التى تواجه التعليم ، فكانت اللجنة الأولى برئاسة إدجارفور والذى قدم تقريره بعنوان «تعلم لتكون» فى عام ١٩٧٢م . والذى ركز على مفهومين أساسيين هما «التعليم مدى الحياة» و«التعليم للجميع» ومع بداية التسعينات تشكلت اللجنة الثانية لبحث موضوع التعليم فى القرن الحادى والعشرين ، فكانت برئاسة جاك ديلور Jacques Delors والتى قدمت تقريرها عام ١٩٩٦م بعنوان «التعليم ذلك الكنز المكنون» . ويؤكد هذا التقرير على أربع ركائز للتعليم هى : نتعلم لنعرف ، ونتعلم لنعمل ، ونتعلم لنعيش سوياً، ونتعلم لنكون .

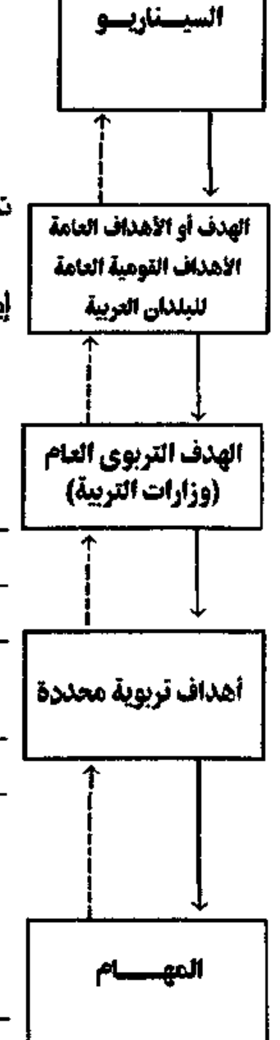
بالإضافة إلى كل ما سبق عقدت ، خمس مؤتمرات متخصصة لتعليم الكبار بداية من مؤتمر السينور/ الدنمارك ١٩٤٩م وانتهاء بمؤتمر هامبورج ١٩٩٧م.

إن هذه المحاولات وغيرها يمكن أن تمثل نقطة البداية نحو التفكير فى ملامح مقترحة لاستراتيجية تعليم الكبار فى المناطق الاكثر احتياجا .

مفهوم الاستراتيجية :

يقصد بها اختيار وسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة لتحقيق أهداف معينة تعبر عن حاجة أو حاجات أساسية [١]، وهى مشتقة من بيئة معينة يطلق عليها السيناريو "Scenarea" والذى يتضمن عناصر الموقف وتناقضاته وتفاعلاته ، ومنه يشتق الهدف القومى العام الذى يعنى الغاية النهائية لتحقيق حاجة أساسية ،مثل الأهداف القومية العامة، ومنها يشتق الهدف التربوى العام، ومنه تشتق أهداف تربوية محددة ، والتى يشتق منها المهام التى تعبر عن برنامج أو جزء من برنامج ، والشكل التالى يوضح ذلك .

شكل رقم (٣) يوضح مستويات الأهداف ومصادر اشتقاقها .



بلدان عربية تواجه - متفرقة ومتجمعه - تحديات مصيرية من الداخل والخارج ، أبرز ما فى هذا الموقف - التحدى - الصراع العربى الاسرائيلى وما خلفه من أوضاع دولية لها مصالح وعلاقات وارتباطات .

تحقيق الأمن والسلام - الحرية - العدل الاجتماعى - التقدم - الوحدة .

إيجاد مجتمع متطم قادر بما تعلمه ويتعلمه أفراده من قيم ومعارف ومهارات واتجاهات وعواطف وعادات على أن يكون على مستوى التحديات المصيرية لبلاده ، وأن يحقق لها الأمن والسلام والحرية والعدل والتقدم والوحدة .

- توفير فرصة تعليمية لكل طفل فى سن الالزام .
- محو أمية الكبار فى فترة زمنية محددة .
- تأهيل وتدريب العمالة الماهرة فى قطاعات الإنتاج والخدمات وفقا لمتطلبات التنمية .
- تحسين نوعية التعليم فى المرحلة الابتدائية .
- توفير إعداد معينة من المقاعد فى مرحلة التعليم الالزامى لتوفير فرص تعليمية خلال فترة زمنية معينة - خمس أو عشر سنوات . بما يكفل تحقيق الالزام بنسبة معينة من مجموع الأطفال فى سن هذا التعليم .
- تنفيذ برنامج لمحو أمية العاملين فى القطاع الزراعى فى محافظة أو منطقة معينة .
- إعداد برنامج تليفزيونى أو اذاعى لتعليم اللغات الأجنبية .
- توفير أعداد معينة من المعلمين على مستوى معين.
- بناء أعداد معينه من المدارس فى فترة زمنية محددة .

وكما تتسلسل الأهداف يكون تطور مستويات اتخاذ القرار حيث تبدأ الأهداف القومية فى مستوى وضع السياسة العامة ، ومنها ينطلق الأمر إلى وضع الاستراتيجيات وعندما يصل الأمر إلى اتخاذ القرار فى المواقع التنفيذية نصل إلى مرحلة العمليات الإجرائية أو ما يسمى التكتيكات .

السياسة العامة :

وتعنى ترتيب الأهداف العامة فى أولويات طبقا للمبادئ التى يحرص المجتمع على تنميتها . وهى تحاول الإجابة على السؤال الآتى : ماذا ينبغى أن نفعل ؟

الاستراتيجية :

تمثل المستوى الثانى فى تسلسل اتخاذ القرار وتحاول الإجابة على السؤال الآتى :

ماذا يمكن أن نفعله ؟ ولما كانت الأهداف دون أساليب ووسائل تنفيذية تعنى شعارات ، وأن أساليب ووسائل التنفيذ دون أهداف تعنى تخبطا فى مسارات عشوائية .

من هنا يأتى مفهوم الاستراتيجية والذى يعنى أختيار أساليب العمل أو وسائل التنفيذ المناسبة فى ضوء الإمكانات والموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وبناء على هذا المفهوم فإن الاستراتيجية تساعدنا على اكتشاف المحاور المتعددة لكل محور ، وتصنع أمام متخذ القرار قائمة مشروعات ليختار منها ما هو أفضل ، وفى كل الاحوال فإن هذه المحاور تكون محكومة بالإمكانات المجتمعية مثلما هى محكومة بالهدف الذى ينبغى تحقيقه .

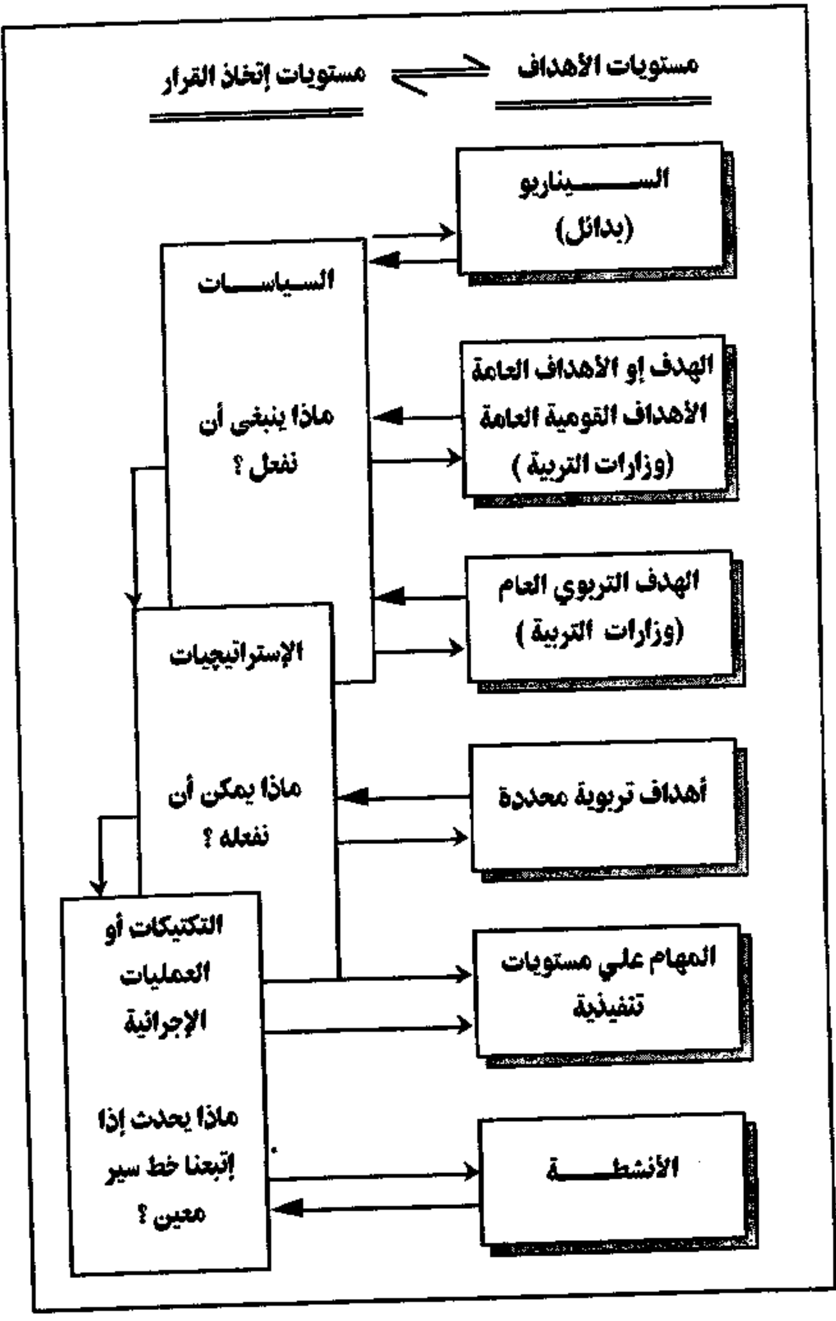
التكتيكات :

تأتى فى مرحلة تالية بعد الاستراتيجية ، وهى تحاول الاجابة على السؤال الأتى :

ماذا يحدث لو اتبعنا خط سير معين ، وهنا يتم رصد كل النشاطات والانجازات ، وتحديد البرامج والمشروعات والأدوات تحديدا دقيقا طبقا لإمكانات كل منطقة والشكل التالى يوضح مدى العلاقة بين مستويات الأهداف ومستويات اتخاذ القرار[٢] .

شكل رقم (٤)

يبين مدى العلاقة بين مستويات الأهداف ومستويات إتخاذ القرار.



خصائص الاستراتيجية :

تتصف الاستراتيجية بمجموعة من الخصائص منها: [٣]

١ - **الفاعلية** : بمعنى التدخل الإيجابى ، كخيار مبدئى يرفض التغيير العفوى للوضع الراهن ، وهذا يتطلب الوعى بما يجرى لايجاد المناخ الملائم للابداع وتعظيم الانتفاع بنتائجه .

٢ - **المرونة** : وتعنى القدرة على استيعاب الأوضاع المستجدة سواء أكانت داخلية أو خارجية والاستجابة السريعة لتطوراتها ، مع الأخذ فى الاعتبار البعد الزمنى وخصوصية القطاعات التعليمية المختلفة .

٣ - **الشمول** : ويقصد به شموليتها لكل المناطق الأكثر احتياجا بدرجاتها المختلفة وأنواعها المتعددة ، ومعالجتها لقضية تعليم الكبار من حيث البيئة والمحتوى وتنوع المجالات وتباين المؤسسات.

٤ - **اللامركزية والتعددية** : حيث إنها تأخذ فى الاعتبار تنوع وتعدد مؤسسات تعليم الكبار فى المناطق الأكثر احتياجاً ، وتقديم برامجها وفق حاجات الأفراد فيها .

٥ - **التكامل والترابط** : بمعنى تكامل محاورها على الرغم من تنوعها مما يسمح بمعالجة الآثار السلبية ، وتدعيم العناصر الإيجابية.

٦ - **المرحلية** : أى أنها لا تنفذ دفعة واحدة ، بل على مراحل متتالية تكمل كل واحدة منها سابقتها .

٧ - **قابلية التطبيق** : أى أنها تعكس التوافق والانسجام بين الأهداف والوسائل وأيضاً مواءمة الإجراءات المقترحة مع البنية الاجتماعية والثقافية للمناطق الاكثر احتياجاً .

البدائل الاستراتيجية :

تتعدد وتتنوع الظروف المجتمعية للمناطق الأكثر احتياجا ، فالبعض منها تم تخطيطه عمرانيا ومع ذلك هبت عليها رياح الفكر العشوائى فتحولت تدريجيا إلى مناطق عشوائية أو شبه عشوائية ، والبعض الآخر منها نشأ بصورة عشوائية إما بوضع اليد ، أو على أرض زراعية أو صحراوية ، .. الخ .

وما بين هذا وذاك توجد درجات مختلفة من المناطق الأكثر احتياجاً .

وفى هذا الإطار تتعدد وتتنوع احتياجات الكبار فى هذه المناطق ، مما يتطلب ضرورة التفكير في مجموعة من البدائل الاستراتيجية ، لأن كل منطقة سوف تحتاج إلى مجال أو أكثر من مجالات تعليم الكبار ، ومن ثم يصبح من الطبيعى والمنطقى التفكير فى بدائل استراتيجية متنوعة بحيث نختار لكل منطقة من المناطق الاكثر احتياجا ما يناسبها من أى مجال من مجالات تعلم الكبار .

ويقصد بالبديل الاستراتيجى(٤) : التعبير عن ممارسات معينة تسعى لتحقيق أهداف محددة ، والاستعانة بكل بديل يتوقف فى النهاية على درجة احتياج كل منطقة من المناطق .

١ - البديل الأول : التطوير التدريجي :

يسعى هذا البديل إلي تطوير وتنمية المؤسسات والبرامج القائمة بالفعل تدريجيا لتعظيم الاستفادة منها .

٢ - البديل الثاني : التطوير الانتقائي :

يهدف إلى إحداث تغيير تدريجي لكنه جذرى ، ويتميز هذا البديل بأنه يسعى إلى انتقاء النماذج المحلية الناجحة ودراستها ومحاولة تطبيقها فى مناطق أخرى مشابهة ، كما أنه يتبنى نماذج جديدة ذات كثافة تقانية عالية ويقوم بتجربتها ، ثم تطبيقها تدريجيا .

وعلى الرغم من هذه المميزات إلا أن هذا البديل يحتاج إلي موارد مالية وبشرية كبيرة ، كما يحتاج إلى إمكانات متقدمة فى التخطيط والقدرة على التقويم .

٣ - البديل الثالث : التطوير الريادي :

ويتبنى هذا البديل فكراً غير نمطى يتسم بالإبداع والابتكار فى مجال تعليم الكبار ، بشرط أن يتناسب ذلك مع طبيعة وامكانات المناطق الأكثر احتياجاً ولعل من أهم مميزات هذ البديل أنه يسعى إلى التحديد والتحديث التربوى وبخاصة فى مجال تعليم الكبار ، وإن كان يحتاج إلى توفير إمكانات وقدرات كبيرة فى الإدارة والتخطيط والتنظيم .



فى ضوء ما تقدم يمكن استخدام بديل التطوير التدريجى فقط فى إحدى المناطق لأن ذلك يناسب ظروفها المجتمعية ، بينما مناطق أخرى قد يناسبها البديل الثالث : التطوير الريادى ، وقد نجد بعض المناطق تحتاج إلى أكثر من بديل. المهم أن يتم اختيار هذه البدائل وفق متطلبات المناطق الأكثر احتياجاً وحاجات الأفراد فيها .

تنبثق الاستراتيجية المقترحة من طبيعة وظروف المناطق الأكثر احتياجاً، ومن نتائج الدراسات الميدانية التى أجريت فيها ، وفى هذا الإطار نركز على مجموعة من المحاور المتنوعة والمتعددة ، رأينا طرحها بصورة إجمالية ولكنها تحمل بين طياتها الشمول والتكامل حتى لا ندخل فى ضباب التفاصيل حيث تركز على إنشاء مراكز تربوية متكاملة لتقديم فرص التعليم الأساسى للجميع صغاراً وكباراً ، ذكوراً وإناثاً .

إنشاء مراكز تربوية متكاملة لتقديم فرص التعليم الأساسي للجميع

يهدف التعليم الأساسي للجميع إلى تزويد الصغار والكبار بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة من ناحية ، وتلبية حاجاتهم الأساسية من ناحية أخرى بصرف النظر عن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية(٥) . وقد أسهم في تعميق هذه الرؤية «الاعلان العالمي حول التربية للجميع» والذى عقد في جومتيان بدولة تايلاند عام ١٩٩٠م . وطالب دول العالم بأهمية تحقيق شعار المؤتمر قبل بداية القرن الحادى والعشرين(٦) . وكذلك المؤتمر الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورج/المانيا عام ١٩٩٧م في البند التاسع على ضرورة توفير التعليم الأساسي Basic Ed. للجميع ليكون لديهم فرصة التعليم مهما كان العمر ، أفرادا أو جماعات ، وضرورة أن يدركوا حقهم في التعليم من خلال الحياة ، وأن يدركوا في الوقت ذاته الشروط التى تمكنهم من تطبيق هذا الحق (٧).

والمشكلة التي نواجهها وتواجه العالم على الرغم من الجهود المبذولة في مجال محو الأمية ، هي الزيادة المطلقة في أعداد الأميين والناتجة من عدم قدرة التعليم الأساسي على الاستيعاب الكامل ، وزيادة عدد المتسربين منه ، أو انخفاض قدره بعض التلاميذ على متابعة دروسهم ، ... أن كل هذه الأمور وغيرها قد أدت إلي وجود حاجة ملحة إلى وضع تشكيلة واسعة من برامج محو الأمية وما بعدها .

وعلى الرغم من أن هذه البرامج تهدف إلي تعزيز القدره على القراءة والكتابة وإلى تحسينها وضمان ممارستها العملية ، إلا أنها تقف غالبا عند مستوى التعليم الابتدائي أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وأن نوعية التعليم المكتسب لا يتناسب ومتطلبات المجتمع المعاصرة .

ومن هنا يفرض علينا الواقع المجتمعي للمناطق الأكثر احتياجاً ، ضروره التفكير في انشاء نوعية جديدة من المراكز لتقديم فرصة التعليم الأساسي للصغار والكبار .

تقديم فرصة التعليم الأساسي للجميع أولا ... لماذا ؟

١ – أن التنمية الشاملة والمتكاملة لا يمكن تحقيقها إلا بمشاركة كل اعضاء المجتمع القادرون على تحقيق التنمية الذاتية . ومن الطبيعي إلا تستطيع الجماهير المساهمة في تحقيق تنمية حقيقية في ظل معدل

ضعيف من المشاركة فى التعليم الأبتدائى ، ومعدل أمية شديد الارتفاع.

٢ – التعليم الأساسى يمثل المرحلة الوحيدة من الاعداد المنظم للصغار والكبار ذكوراً واناثاً ومن ثم يقدم لهم امكانات الدفاع الأولية فى وجه الفقر ، والاستغلال والتبعية .

٣ – انتشار البطالة فى المناطق الاكثر احتياجاً ، وغياب فرص التأهيل والاعداد المهنى بفرضان لأسباب تتعلق بالعدالة الاجتماعية والتماسك الاجتماعى تربية أساسية ذات أهداف مهنية مفتوحة للجميع ، وهذا شرط أساسى لتحقيق المشاركة الشعبية فى التنمية وتوزيع ثمارها .

٤ – التعليم الأساسى يساعد الفرد على تلبية حاجاته الأساسية ومن غير المتصور تحقيق ذلك دون اعداد أساسى للجميع .

٥ – إتاحة فرصة التعليم الأساسى فى المناطق الأكثر احتياجاً تعنى مساعدة الجماعات الأقل حظاً – الريفيون ، النساء ، الأميون – فى عملية التنمية .

٦ – التعليم الأساسى يمثل المدخل الطبيعى والأساسى لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ومساعدة الافراد على الارتقاء إلى المستويات والمراحل التعليمية العليا .

٧ – يمثل التعليم الأساسى المرحلة الأولى لتحقيق التعليم المستمر مدى الحياة .

والتعليم الأساسى وفق ما سبق يمكن اعتباره أحد المداخل الأساسية لتطوير وتنمية المناطق الأكثر احتياجاً ، وإذا كان الأمر كذلك فإن الأمر يتطلب توضيح مفهومه ، وأهدافه ، وآليات تطبقيه فى المجتمع من خلال مراكز تربوية متكاملة .

*** المفهوم الشامل للتعليم الأساسي :**

أن تحقيق التنمية الشاملة تتطلب مشاركة الجماهير المستفيدية منها ، لأن التعليم الأساسى يوجه إلي أفراد أو جماعات لم يستفيدوا من التعليم النظامى ، أو لفظهم النظام المدرسى قبل اتمام عملية التعليم ، أو تخرجوا فى المرحلة الأولى



من التعليم ، ولم يلتحقوا بالمرحلة التالية لسبب أو لآخر . ومن هنا فإن التعليم الأساسي يشمل الصغار والكبار في وقت واحد .

فالتعليم الأساسي يزود الصغار في سن المدرسة بالمعلومات والمعارف ويساعدهم على تكوين المهارات اللازمة للالتحاق بالمرحلة والمراحل الدراسية التالية ، كما تتاح الفرصة للكبار لمواصلة دراستهم النظامية إذا ما رغبوا في ذلك .

ومن ناحية أخرى يؤكد هذا المفهوم على الكبار لزيادة معارفهم وكفاءاتهم ، مساعداتهم على تكوين المهارات الأولية التي تساعدهم على مواجهة اعباء الحياة ومتطلباتها .

والتعليم الأساسي وفق هذا المفهوم يأخذ في الاعتبار عاملين أساسين هما: العوامل المقاومة للتنمية من ناحية ، والعوامل المحفزة لها سواء أكانت معرفية ، أو اجتماعية ، أو نفسية أو مهارات أو غير ذلك من ناحية أخرى . في ضوء ما سبق يمكن وضع تصور مقترح لإنشاء مراكز تربوية متكاملة لتقديم فرص التعليم الأساسي للجميع في المناطق الأكثر احتياجاً يساهم في تأسيسها مع الجهات المعنية الافراد والجمعيات والمنظمات غير الحكومية .

أهداف المراكز المتكاملة :

١ – تقديم فرص التعليم الأساسي للصغار لمساعدتهم على مواصلة التعليم في المراحل التالية .

٢ – التركيز على التعليم النظرى والتعليم الموجه للعمل ، لمساعدة غير الراغبين في مواصله الدراسة الانخراط في الحياة العامة .

٣ – اتاحة فرص التعليم للكبار الذين تجاوزوا سن الدراسة من خلال برامج محو الأمية الوظيفي والاعداد المهني والتقني ، والارشاد الزراعي .

نظام الدراسة :

نظرا لتعدد مدخلات هذه المراكز من حيث العمر والمستوى التعليمي يقترح وجود عده مستويات :

– **المستوي الأول :** يشمل الصغار في سن التعليم وهؤلاء يقدم لهم تعليم أساسي مواز لما تقدمه وزارة التعليم مع مراعاة ادخال

أنشطة تتناسب وطبيعة البيئة الموجود فيها المركز .

والطلاب المتخرجون فى هذا المستوى يمكنهم الالتحاق بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ونقترح هنا صيغتين :

الأولى : تقديم تعليم نظرى وتعليم موجه للعمل خلال سنوات الدراسة.

الثانية : أن تخصص السنة النهائية من الحلقة الثانية لتقديم برنامج تعليمى موجه للعمل .

والمتخرج فى هذه المرحلة يمكنه مواصله التعليم فى مرحلة التعليم الثانوى العام أو المهنى إذا ما رغب فى ذلك ، أو الاتجاه إلى سوق العمل ومن ثم يستفيد من المهارات العملية التى كونها بالمركز .

- **المستوي الثاني** : الافراد الذين انهو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولم يلتحقوا بالحلقة الثانية ، أو الذين انهو الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ولم يلتحقوا بالمرحلة الثانوية لسبب أو لأخر ، هؤلاء يمكنهم الالتحاق بالمرحلة الثانية للتعليم الأساسى بالمركز ، ومن هنا تتاح لهم فرصة مواصلة التعليم فى المراحل التالية ، أو التأهل لمهنة جديدة .

- **المستوي الثالث** : يشمل الكبار ، وهؤلاء يمكن تصنيفهم إلى :

* **الأميين** : ينظم لهم المركز برنامجا فى التعليم الأساسى الوظيفى لمساعدتهم على تكوين المهارات الأساسية واتقانها والاحتفاظ بها .

* **الراغبون في مواصله التعليم** : يمكن لهذه الفئة الحصول على برنامج الحلقتين من التعليم الأساسى مع اجراء بعض التعديلات التى تتناسب مع اعمارهم الزمنية والعقلية والاجتماعية وطبيعة المهن التى يمارسونها . ويراعى عند اقامة هذه المراكز فى المناطق الاكثر احتياجاً عدة اعتبارات منها:

١ - أن تتناسب اهداف المركز ومبناه ومحتوياته والادوات المستخدمة فيه مع طبيعة البيئة المحلية ، ويشترط فى الأدوات والمعدات أن تكون بسيطة ، سهلة الصيانة ، قليلة الكلفة .



٢ – القرب من مكان اقامه الدارسين .

٣ – التوافق بين برامج وأنشطة المركز وحاجات التنمية بالبيئة المحلية .

٤ – توافر الامكانات الضرورية لممارسة الاعمال التطبيقية ، قد تكون مشغل حرفى ، أو مزرعة صغيرة .

٥ – ضرورة تأهيل وتدريب المعلمين قبل ممارستهم العمل بالمركز .

٦ – الاستعانة بمرشدين أكفاء ومؤهلين للعمل وخاصة فى برنامج التعلم الموجه للعمل .

٧ – أهمية وجود مجلس استشارى للمركز تكون مهتمة التعبير عن الحاجات النوعية لكل منطقة ، على أن يتم تحديد هذه الحاجات من خلال دراسات ميدانية حقيقية .

٨ – أن يشارك فى ادارة المركز بعض القيادات الطبيعية فى المنطقة وأيضا بعض المستفيدون منه ، حيث أن مشاركة هؤلاء فى الإدارة أن تؤدى إلى تنمية المركز ذاتيا .

تأهيل واعداد المعلمين :

أن توفير هيئة تعلمية مؤهلة تربويا من شأنه أن يساهم إلى حد بعيد فى تحقيق أهداف المراكز ، ومن الطبيعى أن تتم عملية التأهيل والتدريب فى كليات التربية على الا تقتصر عملية الاعداد على الجوانب النظرية فى التعليم الأساسى ، بل يجب أن تمتد إلى الجوانب التطبيقية والعملية ، وهذا يتطلب أن يتضمن اعدادهم العملى العلوم الزراعية التطبيقية ، والاقتصاد المنزلى – تغذية، نظافة ، ... الخ – صناعات معدنية ، صناعات خشبية ، تفصيل وخياطة واشغال ابره ، إلى غير ذلك من المجالات .

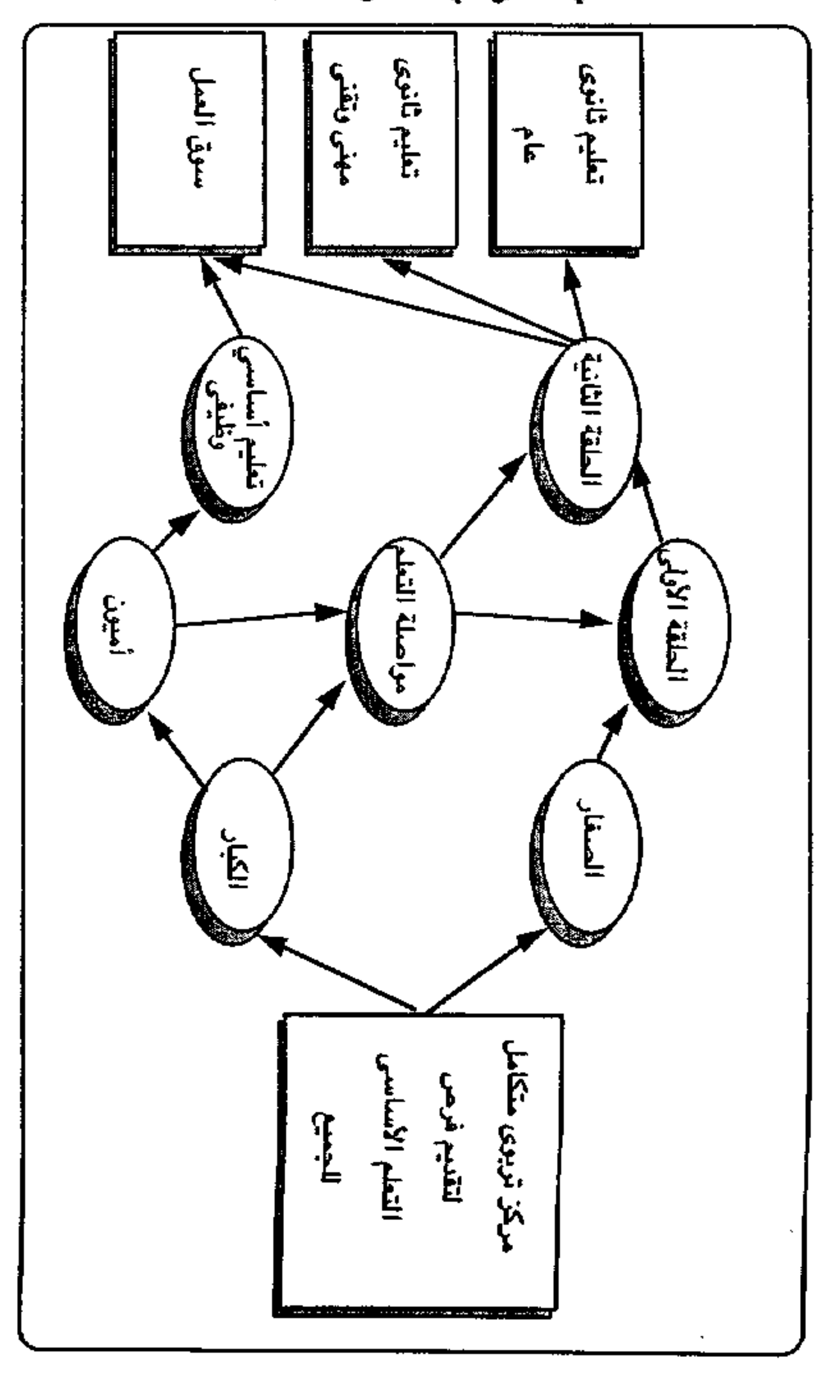
ويمكن الاستفادة من بعض معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وذلك من خلال وضع برنامج تأهيلى وتدريبى لهم قبل ممارستهم العمل بالمركز ، على أن يؤخذ فى الاعتبار ضرورة توفير التدريب التطبيقى والعملى لهم ، اضافة إلي الأعداد الاكاديمى والتربوى .

وهذا كله يفرض على كليات التربية – باعتبارها بيوت خبرة – ضرورة أقامه مركز تكنولوجى مصغر يقدم من خلاله نماذج متنوعة ومتعددة يمكن

استخدامها فى المناطق المختلفة .

أن وجود مثل هذه المراكز فى المناطق الاكثر احتياجا من شأنها مساعده الفرد على اكتساب المعلومات والمعارف التى تتيح له فهم البيئة التى يعيش فيها، وأن يميز نقاط القوه والضعف فيها ، ومن ثم يدرك ما ينبغى تغييره ، وهذا يعنى فى النهاية أن يكتسب الفرد القدرات والوسائل التى تسمح له بتحقيق التغيير الملموس والسيطرة على البيئة التى يعيش فيها . والشكل التالى يوضح طبيعة الدراسة فى مركز تربوى متكامل لتقديم فرص التعليم الأساسى للجميع.

شكل رقم (٥) طبيعة الدراسة فى مركز تربوي متكامل لتقديم فرص التعليم الأساسي للجميع في المناطق الأكثر إحتياجاً .



ونظراً للظروف المجتمعية التى يمر بها المجتمع المصرى المعاصر ، فإنه يمكن الاستفادة من الدور المتنامى للمنظمات والهيئات غير الحكومية وامكاناتها المادية والبشرية والمالية فى انشاء وتطوير المراكز التربوية المتكاملة للتعليم الأساسى للجميع ، حيث حدث تطور فى مفهومها ودورها وخاصة فى الربع الأخير من القرن الماضى ، فبعد أن كان دورها يقتصر غالبا على تقديم المساعدات الاجتماعية والدينية لتحقيق التكافل الاجتماعى الذى تحض عليه الاديان ، أصبح دورها الآن أكثر عمقا وتشعبا وخاصة مع بداية التسعينات من القرن العشرين حيث بدأ انهيار النظام الاشتراكى ، وانفراد النظام الرأسمالى بالسيطرة والعمل على عولمه النظام الاقتصادى والسياسى والثقافى ، وظهور ما يعرف بسياسة التكيف الهيكلى والتى يطلق عليها سياسة التحرر الاقتصادى وكانت المحصلة تغيير جذرى فى دور الدولة وانسحابها من دورها فى توفير الخدمات الاجتماعية .

لقد تواكب مع ذلك نظرة جديدة إلى التنمية التى باتت تؤكد على :

- ضرورة التكامل بين أنماط التنمية المختلفة إجتماعيا وثقافيا وسياسيا.. الخ .
- أن التنمية لا تتم بقرارات فوقية وإنما هناك شركاء فى التنمية .
- التعليم أكثر المداخل أهمية لتحقيق التنمية فى المجالات المختلفة .

ومن هنا تبرز أهمية المنظمات غير الحكومية وتعظيم دورها لمواجهة تحديات التعليم النظامى ، وبخاصة أن لهذه المنظمات خصائص تساعدها على ذلك منها إيمانها الشديد برسالتها وتحقيق ما تتضمنه من أهداف معلنة وغير معلنة ، سهولة تمويل مشروعاتها ، المرونة ، سهولة الحركة ، وقدرتها على تلمس متطلبات المجتمع ، وقدرتها على مشاركة الأجهزة الحكومية – يعد عام ١٩٩٩/٩٨م عام مشاركة المنظمات غير الحكومية فى التعليم – كما أنها يمكن أن تكون أداة تواصل جيد بين الوزارات الحكومية ، وأفراد المجتمع .

فى ضوء ما تقدم وغيره يمكن للمنظمات غير الحكومية القيام بأدوار متعددة ومتنوعة لإنشاء وتطوير وتنمية مراكز التعليم الأساسى للجميع ، ويبرز هذا من خلال :

١ – المشاركة فى اعداد وتخطيط وتنظيم وتمويل برامج التعليم الأساسى غير



النمطية ، تتناسب مع طبيعة وإمكانات المناطق المتواجدة فيها .

٢ – تعزيز وتدعيم دور المنظمات الحكومية العاملة فى مجال التعلم الأساسى .

٣ – الاستفادة من الجهود التطوعية التى يقدمها منسوبو المنظمات غير الحكومية لتخطيط وتنفيذ أنشطة التعليم الأساسى .

٤ – رصد وتحليل الاتجاهات والتجارب الرائدة فى التعليم الأساسى واتاحتها للجهات الذى ترغب فى تطوير أهدافها وأدوارها ووظائفها .

٥ – التأكيد على أهمية الإرادة السياسية الرسمية والشعبية لتعزيز أنشطة التعليم الأساسى ومجالاته المختلفة .

٦ – تحديد أولويات ومستويات البرامج لكل فئة من فئات الجمهور المستهدف فى ضوء ما تكشف عنه البحوث والدراسات الميدانية واللقاءات التشاورية مع الفئات المستهدفة .

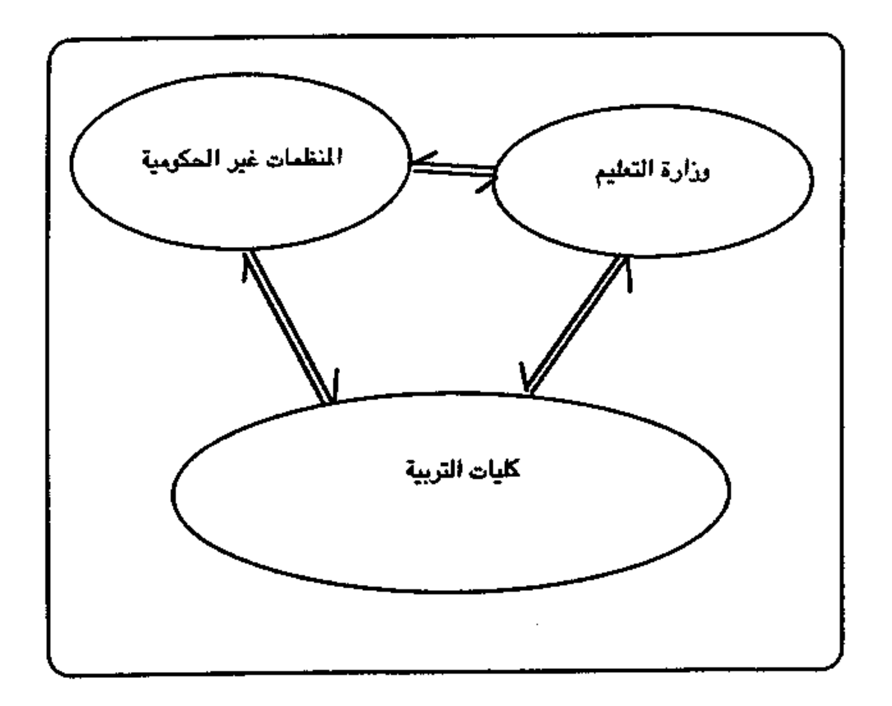
٧ – الاستفادة من الامكانات المتاحة لكل الهيئات والمنظمات – حكومية وغير حكومية – والعاملة فى مجال التعليم الأساسى لبناء وتكوين قاعده للبيانات والمعلومات .

ومن هنا فإن مشاركة المنظمات غير الحكومية لوزارة التعليم فى توفير فرص التعليم الأساسى للجميع يؤدى إلى تكامل الجهود التربوية والتعليمية ، كما يجنب مجتمعنا تجاوزات بعض المنظمات غير الحكومية – منظمة بلادن الدولية ودورها غير الطبيعى فى اسطبل عنتر وعزبة النصر على سبيل المثال – وأيضاً تخفيف العبء عن ميزانية التعليم التى بلغت سقفاً يصعب تجاوزه فى المدى القريب ، ولا تكتمل أضلاع مثلث التكامل إلا بمشاركة كليات التربية باعتبارها جهة اعداد وتأهيل وتدريب ، كما أنها مؤهلة للقيام بالدراسات والبحوث والتى يمكن من خلالها تعزيز وتنمية مفهوم المشاركة بين الهيئات والمنظمات المختلفة والشكل التالى يوضح ذلك .



شكل(٦)

يوضح العلاقة التبادلية بين المؤسسات المجتمعة المختلفة





مراجـع وهوامش الفـصل التاسع

(١) عـبد الفـتاح جـلال ، مـحـمـد جـمـال نوير ، أحـمد مـحـمـد على الـتركـى : استـراتيـجـية مـحو الأمـية فى البلاد العـربـية ، المـركز الـدولى للتـعليم الوظيـفى للكبار فى العالم العربـى ، سرس الليان ، ١٩٧٦م ص ص (٣ – ٥) .

(٢) عبد الفتاح جلال ، ابراهيم محمد ابراهيم ، محمد مالك محمد سعيد : نحو استراتيجية جديدة لتعليم الكبار فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ١٩٩٨م . ص ص (٩ – ١٤) .

(٣) عبد الله واثق شهيد وآخرون : استراتيجية تطوير العلوم والثقافة فى الوطن العـربـى ، التـقـرير العـام والاسـتـراتيـجـيـات الفـرعـيـة ، سلسلة وثائق استـراتيـجـيـة تطوير العلوم والثـقـافة فى الوطـن العربـى(١) ، مـركز دراسات الوحدة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٩م . ص ص (٢٢٥ – ٢٢٧) .

وأنظرا أيضاً :

– عبد الفتاح جلال ، محمد جمال نوير ، أحمد محمد على التركى : مرجع سابق . ص ص (٢١ ، ٢٢) .

(٤) عبد الله واثق شهيد وآخرون : مرجع سابق . ص ص (٢٢٧ – ٣٢٦) .

(٥) مكتب اليونسكو الأقليمى فى الدول العربية : خطه عمل البرنامج الاقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجيده والقضاء على أمية الكبار فى الدول العربية ، ٩٩٤م .

(٦) اليـونسكو : المؤتمر العـالمى حول التـربية للجـمـيع وهيكليـة العمل لتـأمين خاجات التعليم الأساسية ، جومتيان ، تايلاند ، ١٩٩٠م . ص (٣).

(7) United Nations Educational Scientific and cultural Organization : Agenda for the Future of Adult Learning Fifth international conference an Adult Education (Confinteav) Congress centrum Hamburg (ccH) Hmburg 14 - 18 July . 1997 .

ملحق رقم (١)
إستمارة دراسة الموقع والبيئة

الموقع :   التبعية :   السكان :

أولاً : المرافق وحالتها :

المرفق / الحالة	المياه النقية	الكهرباء	الطرق	الصرف الصحى
ممتازة				
جيدة				
كثيرة المشاكل				
غير متوفرة				

المؤسسات الخدمية الحكومية :

الخدمة / درجة توفرها	التعليمية	الصحية	الإجتماعية	الترويحية	ملاحظات
عدد مناسب					
ماهى :					
متوفرة فى كل وقت					
بها تطوير وتوسيع					
لاتستوعب جيداً					

أخرى تذكر :

المؤسسات الخدمية غير الحكومية : .N.G.O.S

أ - جمعيات أهلية خيرية :

ب - جمعيات تنمية مجتمع :

نتائج الإطلاع على الوثائق والسجلات :

فيمايختص الموقع	مايخص التعليم	مايخص الخدمات الأخرى	مايخص المؤسسات غير الحكومية	مايخص السكان

ثانيًا النشاط السكاني :

الحرف الغالبة	أماكن العمل	توفر مواصلات	ملاحظات

ثالثًا : المشكلات القائمة :

من وجهة نظر المسئولين والقيادات الطبيعية :

المشكلات أراء المسؤلين

مشكلات التعليم				
مشكلات الثقافة				
مشكلات العمل				
مشكلات الترويح				
ملاحظات				

رابعًا : نتائج الملاحظات على الآتى :

البيئة	السكان	الأنشطة	الخدمات

تقرير موجز عن الموقع :

....

....

....

....

....

....

....

....

....

القائم بالملاحظة : ....

تاريخ التطبيق :..



ملحق رقم (٢)

إستمارة حصر المستفدين و المتعلمين

محافظة   مركز   مدينة/ حى   قرية   شارع   منزل رقم

م	الإسم	الجنس		العمر					الحالة الإجتماعية				المهنة					المستوى التعليمي								الإقامة		تاريخ		ملاحظات
		ذكر	أنثى	٨ - ١٥	١٥ - ٢٠	٢٠ - ٢٥	٢٥ - ٤٥	٤٥ -	أعزب	متزوج	مطلق	أرمل	فلاح	عامل	ربة بيت	لايعمل	أخرى	أمي	يقرأ كلمات	مستوى ١	مستوى٢	إبتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي	مقيم	غير	الإلتحاق	التخرج	

المسجل :   التوقيع :   التاريخ / /

ملحق رقم (٣)

بطاقة قيادات

قرية / حي / مركز : ....

قيــادات	الإسم	العمل	العنوان	التليفون
تنفيذية (١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				
(٥)				
(٦)				
(٧)				
محلية (١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				
طبيعية (١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				
نازحة (١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				
المرأة (١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				

ملحق رقم (٤)

بطاقة مؤسسات

(أماكن مناسبة للدراسة)

إسم المؤسسة	العنوان ت	السعة / فصل
حكومية		
(١)		
(٢)		
(٣)		
(٤)		
(٥)		
(٦)		
دور عبادة		
(١)		
(٢)		
(٣)		
(٤)		
(٥)		
(٦)		
أماكن تجمع		
(١)		
(٢)		
(٣)		
(٤)		
(٥)		
(٦)		
أخرى		

ملحق رقم (٥)
نموذج
استبيان الاحتياجات التعليمية
للأميين والاميات في اسطبل عنتر

إستبيان الإحتياجات التعليمية للأميين والأميات

أولا – البيانات الأساسية :

١– الإسم : (غير مطلوب) .... النوع ..... ذكر ( ) انثى ( )

٢– السن : ......٨-١٤ ( ) ١٥–٣٥ ( ) ٣٥ فأكثر ( )

٣– الحالة الإجتماعية : ..... اعزب ( ) متزوج ( ) أرمل ( ) مطلق ( )

٤– عدد الأولاد (إن وجدوا) ... ذكور ( ) إناث ( )

٥– كم منهم فى المدارس : .... إبتدائى ( ) إعدادى ( ) ثانوى ( ) جامعة ( )

ثانيا – التعليم :

٦– هل سبق لك الإلتحاق بالمدرسة ؟ نعم ( ) لا ( ) فى حالة نعم يسأل رقم ٧

٧– لماذا لم تستمر في التعليم؟ لاننا فقراء ( )حتى اساعد والدتى فى البيت ( )
رفض الزوج ( ) أو وفاة عائل الأسرة ( )حتى اساعد والدى فى عمله ( )
أخري تذكر :..

٨– ما رأيك فى المثل إللى بيقول : بعد ماشاب ودوه الكتاب موافق ( ) غير موافق ( ) يسأل رقم ٩ .

٩– لماذا ؟ .....

١٠– هل تحرص على أن تعلم اولادك أو / اخوتك ؟ نعم ( ) لا ( ) يسأل رقم ١١ .

١١ لماذا ؟ لاتوجد مقدرة مادية ( ) لاتوجد مدارس جيدة ( ) لأنهم يساعدونى فى الشغل ( ) أخرى تذكر ......

١٢– هل ترغب فى الإلتحاق فى فصول محو الأمية ؟ نعم ( ) لا ( ) يسأل رقم ١٣ .

١٣– لماذا ؟ ....

١٤– أين تحب أن تتعلم ؟ هنا فى اسطبل عنتر ( ) فى الجبل القريب ( ) فى اى جامع قريب ( ) فى مدرسة عنتر ( ) أخرى تذكر ؟ ....

١٥- ما أفضل وقت تتعلم فيه : ظهراً ( ) عصراً ( ) بعد المغرب ( ) أخرى تذكر .....

١٦- عدد ساعات التعليم ؟ ساعة ( ) ساعتين ( ) ثلاث ساعات ( ) أخرى تذكر ..

١٧- ما يوم الراحة الذى تفضلة ؟ جمعة ( ) أحد ( ) يذكر اليوم ( )

١٨- ما الأيام التى تناسبك للتعليم ؟ تذكر الأيام ( )

ثالثا : العمل :

١٩- هل تعمل ؟ نعم ( ) لا ( ) فى حالة نعم يسأل ٢٠

٢٠- ما مهنتك ؟ ....

٢١- أين تعمل ؟ ....

٢٢- هل يوفر لك العمل التدريب على الجديد فى مهنتك ؟ نعم ( ) لا ( )

٢٣- ما الوقت الذى يناسبك للتعليم بعد العمل ؟ يذكر الوقت ( )

ما المهنة التى ترغب فى التدريب عليها

رابعا ": الإحتياجات الصحية :

٢٤- هل تحرص على تطعيم أولادك ؟ نعم ( ) لا ( ) فى حالة (لا) يذكر السبب .....

٢٥- إيه الأمراض اللى طعمت أولادك ضدها ؟ شلل الأطفال ( ) الحصبة ( ) التيفود ( ) الثلاثى ( ) أخرى تذكر : ......

٢٦- ما الأمراض المنتشرة فى المنطقة ؟ ....

٢٧- ما رأيك فى المثل القال (أسال مجرب ولا تسأل طبيب) موافق ( ) غير موافق ( ) يسأل ٢٨

٢٨- لماذا ؟ ....

٢٩- ماذا تفعل لاقدر الله عند مرض أحد افراد الأسرة ؟

- اذهب إلى الطبيب (   ) استشير الجيران (   ) استخدم دواء قديم عندى (   ) استخدم وصفة شعبية (   ) اذهب لأحد المشايخ (   ) أخرى تذكر : ....

خامسا : الخدمات والوعي البيئي :

٣١- من أين تحصل على مياه الشرب ؟ مياه عمومية (   ) طلمبات (   ) أخرى تذكر : .....

٣٢- كيف تتصرف في مياه الصرف والغسيل ؟ مجارى عمومية (   ) أوترنش (   ) أخرى تذكر : ....

٣٣- هل توجد مشاكل الصرف الصحى والمجارى ؟ تذكر : ....

٣٤- كيف تتخلص من القمامة ؟

فى أى مكان خالى (   ) فى الشارع (   ) فى الصندوق (   ) أخرى تذكر : ..

سادسا : المجال الترويجي والإجتماعي :

٣٥- ما الخدمات التى يقدمها لك الحى ؟ .... مساعدات إجتماعية (   ) رعاية أيتام (   ) مشاركة فى جواز الشباب (   ) أخرى تذكر : ......

٣٦- ما هى الخدمات التى تقدمها لك الجمعيات الأهلية ؟ عمل ملاعب (   ) عمل مكتبات (   ) عمل دار مناسبات (   ) أخرى تذكر : ....

٣٧- هل لديك وقت فراغ ؟ نعم (   ) لا (   ) فى حالة نعم يسأل ٣٨

٣٨- أين تقضى وقت فراغك ؟ فى القهوة (   ) أمام التلفزيون (   ) مع أصدقائى (   ) أخرى تذكر : ....

٣٩- هل لديك هوايات معينة ؟ نعم (   ) لا (   ) فى حالة نعم يسأل ٤٠

٤٠- ما هى ؟ كرة القدم (   ) بينج بونج (   ) طاولة (   ) دومنه (   ) تريكو (   ) قراءة (   ) تطريز (   ) أخرى تذكر ......

٤١- أين تمارس هواياتك ؟ فى البيت (   ) فى القهوة (   ) فى النادى (   ) أخرى تذكر : ......

سابعا : الرغبات والاحساس بالحاجة التعليمية :

٤٢- ما الموضوعات التى تحب أن تتعلمـــها ( ) الرعاية الصحـــية للأولاد ( ) كيفية تربية الأولاد ( ) تعلم مهنة جديدة ( ) تدبير ميزانية البـيت ( ) أى حـاجـة تزود دخل الأسـرة ( ) مسـاعـدة الاولاد فى الواجب ( ) قراءة القرآن ( ) أخرى تذكر : ....

تاريخ التطبيق / / ١٩

المطـــبق

ملحق رقم (٦)

إستمارة ملاحظة أداء معلم

أولا : بيانات اساسية

[أ - خاصة بالمركز والفصل]

١- مركز : فصل : المستوى :

٢- تاريخ بدأ الدراسة توقيت الدراسة : / /

٣- عدد المقيدين : عدد الحاضرين : نسبة الحضور : ٪

٤- مناسبة المكان : الإضاءة : المقاعد :

[ب - خاصة بالمعلم]

١- الإسم : المؤهل : عمله الأصلى :

٢- تاريخ إستلام العمل : / /

٣- علاقته بالعمل : متفرغ ( ) غير متفرغ ( ) متطوع ( ) غير متطوع ( )

٤- التدريب السابق فى المجال : سبق له التدريب ( ) لم يسبق ( )

٥- الخبرة السابقة : فى مجال محو الأمية المدة من / / إلى / /

مكان العمل بمحو الأُمية ( )

فى مجال التدريس العام المدة من / / إلى / /

مكان العمل بالتدريس ( )

لم يعمل فى المجالين ( )

٦- الإنتظام : منتظم ( ) غير منتظم ( )

٧- المظهر العام : يهتم بمظهره ( ) لا يهتم بمظهره ( )

ثانيا : بيانات فنية :

١- (علاقته)

أ – علاقاته بالدارسين : يوجد تفاعل ( ) لا يوجد تفاعل ( )

ب – علاقاته بالزملاء : طيبة ( ) غير طيبة ( )

ج – علاقاته بالمتابعين : متعاون ( ) غير متعاون ( )

د – علاقاته بطاقم الإدارة : متعاون ( ) غير متعاون ( )

٢- (أ) الإستجابة لتوجيهات المشرفين : يستجيب ( ) لا يستجيب ( )

(ب) الإستجابة لتوجيهات الموجهين : يستجيب ( ) لا يستجيب ( )

٣- (أ) الإلتزام بالمنهج ملتزم ( ) غير ملتزم ( )

(ب) توزيع المنهج موزع ( ) غير موزع ( )

٤- طريقة إعداد الدرس : ....

٥- ما درس من المنهج : مطابق للخطة ( ) غير مطابق للخطة ( )

ثالثا الادوات والوسائل :

أ - توفر الأدوات :

١- الكتب وزعت ( ) لم توزع ( ) السبب ( )

٢- الكرسات وزعت ( ) لم توزع ( ) السبب ( )

٣- أخرى تذكر : ....

ب - إستخدام الكتب : مستخدمة ( ) غير مستخدمة ( )

جـ - الأعمال التحريرية :

يوجد ( ) لا يوجد ( ) مصححة ( ) غير مصححة ( )

كافية ( ) غير كافية ( )

د - الوسائل المعينة :

دقيقة ( ) غير دقيقة ( ) حديثة ( ) قديمة ( )

مستخدمة ( ) غير مستخدمة ( ) مناسبة ( ) غير مناسبة ( )

هـ - معالجة المادة العملية :

لغة المدرس (   ) يضيف للمنهج (   ) لا يضيف (   )

و - طريقة التدريس :

مناسبة (   ) غير مناسبة (   )

ي - مراعاة الفروق الفردية :

يراعيها ( ) لا يراعيها ( )

رابعا : التقويم :

١- **تقويم الدرس :** ملائم (   ) غير ملائم (   )

٢- **تقويم الدارسين :** ممتاز ( ) جيد جدا ( ) جيد ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

٣- **أداة التقويم :** موضوعية (   ) غير موضوعية (   )

٤- **مدي التقدم عن الزيارات السابقة :** يتقدم (   ) لا يتقدم ( )

خامسا التوصيات :

....

....

....

المشرف **الدرجة** **رئيس القسم** **مدير الإدارة**

ملحق رقم (٧)

استمارة متابعة مركز محو أمية

أولا بيانات عامة عن المركز :

إسم المركز : طبيعة المركز : تاريخ الزيارة : / / ٢٠٠٠

الساعة: توقيت الدراسة : من ( ) إلى ( )

الخدمات المتوفرة بالمركز : الإضاءة ( ) التهوية ( ) المقاعد ( )
الطاقة ( ) المرافق الصحية ( )

ثانيا بيانات العاملين بالمركز :

م	الإســـم	المؤهل	الوظيفة	تاريخ إلتحاقه بالعمل	التفرغ		الإنتظام		التدريب الحاصل عليه
					م	غ	م	غ	
١			مشرف						
٢			مدرس						
٣			مدرس						
٤			مدرس						
٥			مدرس						
٦			مدرس						
٧			عامل						

ثالثاً : بيانات الفصول بالمركز :

م	عدد الفصول				الدارسين				الأدوات			الأجهزة والأدوات		
								٪	كتب	كراسات	أقلام	ماكينة خياطة	تريكو	عدد ورش
١														
٢														
٣														
٤														
٥														